

Das erzieherische Vorbild

Johannes Hampel

D A S E R Z I E H E R I S C H E V O R B I L D
GRUNDLAGEN - WESEN - BEDEUTUNG

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München



vorgelegt von

Johannes Hampel
aus Klein-Herrlitz bei Troppau

1957

Reférent: . Prof. Dr. Fritz St i p p e l

Korreferent: Prof. Dr. Martin Keilhacker

Tag der Promotion: 30. Juli 1957

Meinen Eltern in Dankbarkeit

VORWORT

Diese Arbeit versucht zur Erhellung des erzieherisch Eigentlichen, nämlich dem Wirken von Person zu Person beizutragen. Sie wurde entscheidend durch die Sorge um die Sicherung der Erziehung in ihren Grundlagen mitbestimmt, die heute durch Pragmatismus und Materialismus in Frage gestellt werden. In der Rettung der menschlichen Person vor dem Angriff des personzerstörenden Kollektivismus und des gemeinschaftsblinden Individualismus erblicken wir die Voraussetzung dafür, daß Erziehung im vollen Sinne dieses Wortes möglich bleibt.

Unsere Kritik muß sich notwendig auf vieles richten, was in der Pädagogik allzulange als geistiges Erbe des deutschen Idealismus tradiert wurde und ursächlich dazu beitrug, die Erziehung aus der Verbundenheit mit dem Ursprung und dem Ziel menschlichen Seins zu reißen.

Wir glauben im bescheidenen Rahmen unseres Themas an der Erneuerung jener schöpferischen Verbundenheit mitzuwirken, indem unseren Betrachtungen der Mensch in seiner ganzen Wirklichkeit von Natur und Übernatur gegenwärtig ist.

Zu tiefem Dank fühlt sich der Verfasser all seinen Lehrern, insbesondere Herrn Prof. Dr. Alois D e m p f und Herrn Prof. Dr. Martin K e i l h a c k e r für die Vermittlung der philosophischen und pädagogischen Grundlagen verpflichtet. Besonders herzlichen Dank ist er Herrn Prof. Dr. Fritz S t i p p e l schuldig, der nicht nur diese Arbeit anregte, sondern auch ihren Fortgang durch seinen klärenden und anregenden Rat entscheidend förderte. Mit den Namen seiner Lehrer verbindet der Verfasser nicht nur den Gedanken wissenschaftlicher Förderung, sondern auch den tiefer menschlicher Bereicherung.

Endlich möchten wir all den Lehrern und Jugendführern danken, die in lebenswürdiger Weise mithalfen, die Erhebungen zu unserem Thema durchzuführen.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Einleitung:	
Das Problem	1
Die Methode	4
I. KENNZEICHNUNG DER GEGENWÄRTIGEN ERZIEHERISCHEN SITUATION IM HINBLICK AUF DAS GESAMTTHEMA	7
1. Familie	
a) Der Wandel im Denken über die Familie	7
b) Das zerstörte Vaterbild	9
c) Die gewandelte Stellung der Mutter	11
2. Schule	
a) Das Verhältnis von Staat und Erziehung	16
b) Die Tendenzen zur Verarmung der personalen Beziehungen	20
3. Betrieb	
Die Auflösung der Meisterlehre	25
4. Öffentlichkeit	
a) Das Fehlen gültiger Vorbilder im staatlich-politischen Bereich	27
b) Das Überangebot an Stars	28
c) Das Schwinden der Möglichkeiten personaler Begegnung	29
d) Der Mangel an wirklichen Jugendführern	30
5. Kirche	
a) Die Wandlung des Verhältnisses Priester-Laie	32
b) Die Überforderung der Priester	33
II. DIE ANTHROPOLOGISCHEN GRUNDLAGEN DES VORBILDES	
1. Von der Bedeutung der Anthropologie für die Erziehung	35
2. Der Mensch als Person	36

	Seite
a) Das Wesen der menschlichen Person	36
b) Die Ich-Du-Beziehung der Person	46
c) Die Person in ihrer Beziehung zur Gemeinschaft	49
d) Die Person in Beziehung zu Gott	52
3. Der Mensch als Bild	
a) Das Wesen des Bildes	55
b) Die Einheit von Leib, Seele und Geist	57
c) Die Durchseelung und Durchgeistigung des menschlichen Leibes	60
d) Abbild der Welt-Ebenenbild Gottes	65
4. Der Mensch als Vorbild	
a) Das Vorbild - eine ontologische Kategorie	68
b) Möglichkeit und Notwendigkeit des Vorbildes	69
c) Die Grenze des Vorbildes	71

III. DAS WESEN DES VORBILDES: ABGRENZUNG UND BESTIMMUNG

1. Abgrenzung des Begriffes	
a) Ideal und ideales Ich	74
b) Typ, Wertpersontyp	80
c) Zerrformen des Vorbildes: Idol und Star	84
d) Der Held	87
e) Der Jugendführer	88
f) Die vorbildhafte Gestalt	90
g) Das Beispiel	91
2. Wesensbestimmung des Vorbildes	
a) Idee und Begriff des Vorbildes	93
b) Die Unterscheidung zwischen Vorbild und Gegenbild	97
c) Die freie Annahme des Vorbildes als konstituierendes Element	99
3. Untersuchung der Vorbildnachfolge	

	Seite
a) Die Frage der Vorbildwahl	100
b) Die Nachfolge im Gegensatz zu Nachahmung, Angleichung, Identifikation und Suggestion	103
c) Die Bedeutung der Nähe und Ferne, der Entsprechung und des Gegensatzes	113

IV. DIE BEDEUTUNG DES VORBILDES FÜR DIE ERZIEHUNG

1. Vorbildbezug und Lebensalter	119
2. Die wichtigsten Vorbilder des jungen Menschen und ihre Bedeutung	122
a) Der Vater	123
b) Die Mutter	133
c) Die Geschwister	139
d) Der Freund - Der Jugendführer	143
e) Der Lehrer	148
f) Der Meister	153
3. Übernatürliche Vorbilder	
a) Die Heiligen	156
b) Der Heilige: Jesus Christus	163

SCHLUSSWORT:

LITERATURVERZEICHNIS:



Digitized by the Internet Archive
in 2026

E I N L E I T U N G

Das Problem

Bereits P l a t o n unternimmt im "Gastmahl" die Darstellung des Vorbildes. Alkibiades schildert in seiner Rede über Sokrates den Einfluß, welchen dieser auf ihn ausgeübt habe. In Gleichnissen entfaltet sich vor unseren Augen der Reichtum des Vorbildphänomens, des p a r a d e i g m a , wie es dem griechischen Erziehungsdenken gegenwärtig war. Platon erkennt die Schwierigkeit, die Beziehung zwischen Sokrates und Alkibiades, die für seine eigene Beziehung zu dem gefeierten Lehrer steht, begrifflich zu fassen. Er selbst nennt jene Gleichnisse ein "Z i e l e n auf die W a h r h e i t" ¹⁾ und deutet damit an, daß es außerordentlich schwierig ist, das Wesen des personalen Bezuges, der dem Vorbildwirken zugrundeliegt, zu erkennen.

Damit ist die folgende Untersuchung als Versuch gekennzeichnet, Grundlagen und Wesen des Vorbildes zu erhellen und seine Bedeutung für die Erziehung sichtbar zu machen. Daß uns dabei vor allem der junge Mensch in seinem Verhältnis zum älteren angeht, liegt auf der Hand. Wir halten es aber für verfehlt, wenn das Wirksamsein von Vorbildern im überwiegenden Teil der einschlägigen Literatur als die ausschließliche Erscheinung bestimmter Entwicklungsstufen behandelt wird. Wie noch zu zeigen sein wird, kommt diese merkwürdige V e r e n g u n g des Denkens über das Vorbild aus einer Auffassung vom Menschen, die ihn nur noch als Wesen mit Bewußtsein und Unterbewußtsein, aber nicht mehr als Wesen mit S e i n verstand. Der Mensch wurde nicht mehr b e t r a c h t e t , sondern analysiert und erklärt. Diese Einstellung erbrachte auf den Gebieten der Medizin, der Psychologie, der Physiologie, der Biologie und schließlich der Soziologie eine immense Bereicherung des faktischen Wissens über den Menschen, vermochte aber kaum zur tieferen Deutung der menschlichen Existenz beizutragen. Über Ursprung und Tod des Menschen hatte diese in ihren Methoden an der Naturwissenschaft des 19. Jahrhunderts orientierte Wissenschaft vom Menschen nichts Gültiges zu sagen. Dies wird heute von den führenden Vertretern gerade jener Wissenschaftsgebiete betont. In mancher Hinsicht ist ihre Aussage dem Menschen gemäß als die Aussage jener, die durch ihr berufliches Wirken zu wahrhafter Erkenntnis des Menschen verpflichtet wären.

1) vgl. Platon: Das Gastmahl, XXXII., Hamburg 1953, S. 187.

Die Gegenüberstellung des Zoologen P o r t m a n n und des Pädagogen L o c h n e r möge die Spannung erkennen lassen, in die jeder gestellt ist, der heute etwas zur Klärung eines pädagogischen Problems beizutragen versucht. Portmann sagt am Ende seines wissenschaftlich geführten Vergleichs zwischen Mensch und Tier: "Wo sich heute noch weithin die oberflächliche Behauptung des Wissens um den Ursprung breit macht, da wird bald still und ernst ein neuer Geist die Herrschaft antreten: das Wissen um die Größe des Geheimnisgrundes. Vor diesem Dunkel wird das Bild des Menschen erscheinen. Die Einsicht in geordnetes Geschehen, wie sie alle Lebensforschung in überströmender Fülle vermittelt, kann nur zur Ahnung noch größerer Ordnungen führen und den Sinn wecken für die Größe des Geheimnisses..." 1)

Lochner, der leidenschaftlich um den "Wissenschaftscharakter" der Pädagogik ringt, errichtet das Gebäude seiner "Erziehungswissenschaft" auf "anthropologischen Voraussetzungen", die unter dem Titel erscheinen: "Der Mensch als Tier und Übertier." 2) Weiter unten lesen wir Sätze wie diese: "In anthropologischer Betrachtung ist der Mensch ein Wesen, das sich vom T i e r zum "Ü b e r t i e r" entwickelt hat. - Das dem Menschen nächstverwandte Säugetier ist bekanntlich der S c h i m p a n s e . - Die Frage der sogen. W i l l e n s f r e i h e i t ist kein psychologisches Problem. Daß alle menschlichen Eigenschaften und Vermögen im weitesten Sinn natur- und anlagebedingt sind, ist selbstverständlich und wird durch Feststellung der Möglichkeit einer Willkürhandlung nicht bestritten." 3) Die Tragik dieser Sätze liegt darin, daß sie in einem Werk stehen, das im Jahre 1947 als Arbeitsbuch für Lehrerbildung veröffentlicht wurde. Im Vergleich zum Werk Portmanns muß gesagt werden, daß der Zoologe in entscheidender Weise dazu beiträgt, das Bild des Menschen zu erneuern, während der Pädagoge fortfährt, es zu zerstören.

Das ist überhaupt der erregende Befund: Dem Denken über den Menschen und dem Reden über ihn, wie es uns von den Erben des deutschen Idealismus in den verschiedenen pädagogischen Bewegungen dieses Jahrhunderts überliefert wurde, liegt gar kein verbindliches Bild vom Menschen zugrunde. Das so übermäßig beanspruchte Menschenbild des idealistischen Humanismus ist in Wahrheit immer nur das Wunschbild einer ganz bestimmten Gesellschaftsschicht gewesen.

1) Portmann, Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen, Hamburg 1956 S. 112 f.

2) Lochner, Rudolf: Erziehungswissenschaft im Abriß, Wolfenbüttel-Hannover 1947, S. 13

3) Lochner, Rudolf: a.a.O., S. 13 und 15.

Es findet sich ein Überangebot an angeblich wissenschaftlichen Teilaussagen über den Menschen, aber kein B i l d von ihm. Wie aber wäre die Frage nach dem Wesen des Vorbildes zu beantworten, ohne vorher die Frage nach dem Wesen des Menschen als Bild gestellt zu haben; denn bevor der Mensch als "Vor-Bild" gedeutet werden kann, muß er als "Bild" betrachtet werden, ist doch der "Bildbegriff... die Grundlage der pädagogischen Kategorie.." ¹⁾

Nach dem Menschen als Bild zu fragen, erfordert zugleich nach seiner Einheit zu forschen; genauer: zu fragen, worin seine Einheit begründet ist, die es ermöglicht, ihn als sinnvolles, anschauliches, auf andere Menschen äußerlich und innerlich wirkendes Ganzes, als "Bild" und "Vorbild" zu verstehen. Damit ist die Frage nach dem die Einheit des Menschen stiftenden Prinzip gestellt, die Frage nach dem Menschen als Person. Von ihrer, wenigstens die Wahrheit nicht ausschließenden Beantwortung, hängt unendlich viel für die Pädagogik ab. Wo Person verstanden wird als "Fähigkeit der freitätigen Selbstbestimmung des Ich" ²⁾, ist bereits der Weg zum Wesensverständnis des Menschen verbaut.

Zur Erhellung des Wesens des Vorbildes und seiner erzieherischen Bedeutung erscheint uns eine Besinnung auf die anthropologischen Grundlagen des Vorbildes unumgänglich. Wird doch die Antwort auf die Frage nach dem Wesen des Vorbildes erst durch die Wahrheit vom Menschen als personalem, sozialem, als physischem und metaphysischem Wesen ermöglicht.

Die im engeren Raum der Vorbildforschung - häufig auch Idealforschung bezeichnet - anzutreffende Begriffsverbiegung und -verwilderung macht eine Abgrenzung des Begriffes "Vorbild" gegenüber den zahlreichen synonym gebrauchten Bezeichnungen erforderlich. Ebenso ist eine Klärung der Beziehung: Vorbild - Nachfolgender dringend geboten.

So gilt es zu untersuchen, ob diese Beziehung mit den Kategorien des Bewußten und Unbewußten, des Wollens, Strebens und Sollens gültig zu erfassen ist, oder nicht vielmehr im Seinsbezug von Person zu Person ihren eigentlichen Grund hat.

Die anthropologisch - ontologische Begründung des Vorbildwirkens erschließt uns den Ausblick auf die Bedeutung der verschiedenen Personen, die als Vorbilder ins Leben des Menschen treten. Die Berücksichtigung der jeweiligen Bewußtseinslage gehört zur Aufgabe der psychologischen Sinnerschließung

1) Guardini, Romano: Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg o. J. S. 30.

2) Rempelin, Heinz: Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München-Basel, 1950, S. 153.

der einzelnen Altersstufen, die hier nur unter dem Gesichtspunkt unseres Themas erfolgen kann.

Welche Folgerungen sich aus den gewonnenen Einsichten für das erzieherische Denken und Tun ergeben, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur angedeutet werden.

Die Methode

Zu den entscheidenden Fragen am Beginn jeder Untersuchung gehört die nach ihrer Methode. Keineswegs erschöpft sie sich in der Überlegung, wie das gestellte Problem arbeitstechnisch zu lösen ist. Sie sucht vielmehr die innere Übereinstimmung zwischen der Natur der gestellten Aufgabe und der Weise ihrer Erfüllung. Die beste Methode kann immer nur ein "der Wahrheit und dem Wesen Näherkommen" sein, eben jenes Zielen auf die Wahrheit, von dem Platon im "Gastmahl" spricht.

Da es bei dieser Untersuchung um eine Wesensschau geht, bietet sich als die entsprechende Methode die phänomenologische an. In Wesenserfassung und wesensgemäßer Darstellung erblicken wir ihre kennzeichnenden Merkmale. Dabei ist uns die Art und Weise, wie sie Max Scheler in seinen Werken "Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik" ¹⁾ und "Vom Umsturz der Werte" ²⁾ anwendet, richtungweisend.

Die genannte Methode reicht jedoch für unser Thema nicht aus. Immer wieder wird es erforderlich sein, *spekulativ* über das Geschaute hinauszudringen, weil es zum Wesen des Menschen gehört, zu transzendieren, das Sichtbare zu überschreiten und nach dem Zusammenhang der Dinge zu fragen. Für die theoretische Biologie gehört dieses Denken über den Horizont des Sichtbaren hinaus heute zu ihrer Methode; so wenn Portmann sagt: "Die klaren Gestalten, die um uns leben, sie sind die Zeugen der Gestaltungen, welche größer sind als das auf Erden Sichtbare." ³⁾ Für eine anthropologisch orientierte Pädagogik gilt dies umso mehr.

1) Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Bern 1954; künftig unter: Formalismus.

2) derselbe: Vom Umsturz der Werte. Bern 1955; künftig unter: Umsturz.

3) Portmann: a. a. O., S. 113.

Die in großer Anzahl vorliegenden Untersuchungen über Ideale und Vorbilder vermitteln einen Einblick in die außerordentliche Problematik unserer Fragestellung. Die dort hauptsächlich angewandte Methode ist die *statistische deskriptive*. Im Anfangsstadium der vorliegenden Untersuchung glauben wir zunächst, dieser Methode folgen zu müssen. So wurde in herkömmlicher Weise eine Reihe von Erhebungen in Schulen und Jugendgruppen durchgeführt. Ein Fragebogen mit insgesamt 22 Fragen wurde jungen Menschen von 12 - 22 Jahren vorgelegt. Die Durchführung der Befragung lag entweder beim Verfasser selbst oder bei Lehrpersonen und Jugendführern, die eingehend über die Problematik des Themas unterrichtet worden waren. Es gelang, auf diesem Wege eine ganze Reihe von Aussagen zu gewinnen, - 176 Fragebögen wurden beantwortet und 542 Niederschriften erstellt - die im Verlauf der Untersuchung entsprechende Berücksichtigung finden werden. Aus Gesprächen ergab sich, wie fragwürdig und zufällig die dort gemachten Aussagen sein können. Für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, worin das Wesen des Vorbildes und seine Bedeutung für die Erziehung bestehe, halten wir die statistisch-deskriptive Methode für weitgehend ungeeignet. Selbst die Ausdehnung auf eine große Zahl von "Fällen" würde dabei nichts besagen, handelt es sich doch beim Vorhandensein von Vorbildern und bei ihrem Wirken auf die nachfolgende Person um das Eindringen eines "Bildes" in die Tiefe der menschlichen Seele. Die innere, mehr unbewußte als bewußte Auseinandersetzung vollzieht sich nicht so, daß sie einer spontanen Aussage zur Verfügung stünde. In Gesprächen wurde immer wieder deutlich, daß es den jungen Menschen außerordentlich schwerfällt, den momentan als Vorbild wirksamen Menschen zu nennen. Somit bestätigte sich auch bei unseren Untersuchungen die Annahme Schelers, daß bei der Selbstbeobachtung die Täuschungsquellen größer seien als bei der Fremdbeobachtung; denn "die unmittelbare Nähe des Tatbestandes bei der Selbstbeobachtung ist eben keine Nähe für die *Erkenntnis*." ¹⁾ An anderer Stelle befaßt sich Scheler mit dem Wesen der Vorbildwirkung und kommt bezüglich der statistischen Methode zu dem Schluß: "Es wäre die äußerste Naivität anzunehmen, es müsse jemand auch etwas als sein Vorbild *beurteilen* können, damit es Vorbild sei, oder er müsse urteilen und aussagen können, was und wer sein Vorbild sei, damit es dieses oder dieser sei." ²⁾ Woher diese "äußerste Naivität", deren sich tatsächlich die meisten der einschlägigen Untersuchungen schuldig machen, stammt, wurde bereits angedeutet. Man glaubte allen Ernstes, den Menschen

1) Scheler: Umsturz, a.a.O., S. 287

2) derselbe: Formalismus, a.a.O., S. 579

mit den Kategorien des Bewußten und Unterbewußten erfassen zu können. Das Vorbild gründet aber im *S e i n* des Menschen, ein Bereich, der durch statistische Kurven und Prozentsätze nicht erfaßt werden kann. Hier gilt uneingeschränkt, was *V e t t e r* von der Möglichkeit "exakter Forschung", wie sie durch die Naturwissenschaft des vergangenen Jahrhunderts entwickelt wurde, für den Bereich der leiblichen Natur sagt: "Was nämlich die experimentierende Untersuchung in das Verstandesnetz von Zahl und Maß einfängt, das verliert unweigerlich seine sinnliche Unmittelbarkeit und stirbt schließlich zur sinnlosen Tatsache ab." ¹⁾

Die Durchsicht der zu unserem Thema vorliegenden Literatur, welcher primär die statistisch-deskriptive Methode zugrundeliegt, bestätigt die These Scheler, daß jede beobachtende und induktive Psychologie eine Phänomenologie des Psychischen voraussetzt, "in der die Konstitution des Psychischen und seine wesenhaften Zusammenhänge dargelegt werden." ²⁾ Jedenfalls hatte eine philosophische Grundlegung geholfen, die Begriffsverwirrung zu vermeiden, welche auf dem Gebiet der Ideal- und Vorbildforschung anzutreffen ist. Damit soll der Wert jener Arbeiten nicht verneint werden, da deren Fragestellung anders ist als die unsrige. Es sollte lediglich erwiesen werden, daß uns die philosophische Betrachtung als grundlegende Methode die einzige Gewähr zu bieten scheint, dem gestellten Thema gerecht zu werden.

1) Vetter, August: Natur und Person, Stuttgart 1949, S. 25

2) Scheler, Max: Umsturz a.a.O., S. 286

I. KENNZEICHNUNG DER GEGENWÄRTIGEN ERZIEHERISCHEN SITUATION IM HINBLICK AUF DAS GESAMTTHEMA

Jede pädagogische Frage umfaßt neben ihrer grundsätzlichen Seite auch eine zeitbedingte, durch die sie ihre ganz bestimmte Aktualität und Akzentuierung erhält. Von der rechten Deutung der Situation hängt es nicht zuletzt ab, ob eine Arbeit, die mit der Überwindung eines geistigen Notstandes in engem Zusammenhang steht, fruchtbar werden kann. Durch die Klärung der Situation ergibt sich nicht nur die außergewöhnliche Zeitnähe des Themas, sondern auch die Vorbereitung der pädagogischen Folgerungen auf Grund der gewonnenen Einsichten.

Die folgende Betrachtung der Situation geschieht unter dem Gesichtspunkt, daß Vorbilder entscheidend in den Lebensbereichen wirksam sind, welche personale Begnungen zur Voraussetzung haben, bzw. sie ermöglichen.

1. Familie

a) Der Wandel im Denken über die Familie

Zu den ermutigenden Zeichen der Gegenwart gehört das wachsende Bewußtsein von der Bedeutung der Familie. Zahlreiche theologische, philosophische, soziologische und psychologische Untersuchungen ¹⁾ wenden ihre Aufmerksamkeit diesem Gegenstand zu und konvergieren geradezu in der Aussage, daß die grundlegenden Entscheidungen für das Leben des einzelnen, aber auch für das der ganzen menschlichen Gesellschaft im Raum der Familie fallen. Selbst die Vertreter des Kommunismus, die im Anschluß an das Kommunistische Manifest, auf das gleichzeitige "Verschwinden" der "Familie der Bourgeois" und des Kapitals hingearbeitet hatten, ²⁾ erkennen längst die Schlüsselstellung

1) vgl. u. a.: Pius XI: "Casti Connubii", "Illius Divini Magistri" und "Quadragesimo Anno". - Marcel, Gabriel: Homo Viator; Viollet, Jean: Vom Wesen und Geheimnis der Familie; Lacroix, Jean: Hat die Familie versagt?; Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart; Bodamer, Joachim: Gesundheit und Technische Welt; Schneider, Friedrich: Katholische Familienerziehung; Ellbracht, W.: Erziehung in der Familie. -
vgl. Marx-Engels: Manifest der Kommunistischen Partei, Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Bd. 1, Berlin 1953"

der Familie an; "... seit der Mitte der dreißiger Jahre, verwarf die Kommunistische Partei der Sowjetunion die revolutionären Bestrebungen der zwanziger Jahre und erklärte von nun an, die Familie sei die kleinste Zelle des Sowjetstaates." ¹⁾ Daß diese "Gesinnungsänderung" nichts mit der Würde der Familie zu tun hat, kann hier nur als Tatsache vermerkt werden.

Dem Wesen der Familie entsprechender ist die religiösen, nationalen und sozialen Motiven verbundene Familienbewegung Frankreichs, unter deren Einfluß sich ein tiefgreifendes Umdenken im Bereich der Erziehungstheorie und -praxis vollzieht. Gegenüber der im Absolutismus, Rationalismus und Idealismus wurzelnden Auffassung, daß Erziehung und Schule, überhaupt die Veranstaltungen der Kultur Angelegenheiten des Staates seien, bricht sich immer mehr ein Denken Bahn, das der Natur des Menschen wieder gerecht werden will. Entscheidende Anregungen zu einem "familiengerechten" Aufbau der Gesellschaft und damit auch der Erziehung gingen von Leo XIII. aus, der am 15. Mai 1891 für die Kirche verbindlich lehrt: "... die Hausgemeinschaft ist gedanklich und geschichtlich früher als die Staatsgemeinschaft, daher kommen die Rechte und Aufgaben der Familie früher und stehen der Natur näher." ²⁾ Gleich ihm gehören seine Nachfolger zu den Wegbereitern naturrechtlichen Denkens in der Erziehung.

In der heutigen Kriegs- und Nachkriegsgeneration gehört die Erfahrung des grotesken Versagens der "amtlichen Erziehungsmächte" gegenüber der Menschenverachtung des NS-Staates zu den Antriebskräften einer Rückkehr zur Familie. Das Bewußtsein, daß nur sie in Verbindung mit der Kirche dem Totalitarismus des modernen Machtstaates Widerstand zu leisten vermag, erhält täglich durch die Ereignisse in der Sowjetzone und in den Ländern Osteuropas Nahrung. Endlich zwangen die oberflächlicherweise als "Halb-starkenkrawalle" publizistisch ausgeschlachteten Vorkommnisse der letzten Jahre zur Einsicht, daß die Grundlegung der Erziehung in der Familie geschehen muß und alle übrige Erziehung subsidiärer Art ist.

1) Stern, Carola: Die Familie in der Sowjetzone, SBZ-Archiv Bonn 1955, S. 2

2) Leo XIII: "Rerum novarum", zitiert aus Lugmayer: Leos Lösung der Arbeiterfrage, Wien 1927, S. 18

b) Das zerstörte Vaterbild

Aus der erzieherischen Praxis, aus Gerichtsprotokollen und Tageszeitungen gewinnt man den Eindruck, daß als eine der Hauptursachen gestörter Beziehungen zur Welt die Störung des Vater - Kind - Verhältnisses anzusehen ist. Das Sterben vieler Väter im Krieg hat zwar das Problem verschärft, nicht aber verursacht. Mit mehr Recht ließe sich sagen, daß die Zerstörung des Vaterbildes ursächlich mit den tiefgreifenden sozialen und politischen Spannungen der letzten Jahrzehnte in Verbindung zu bringen ist. So kommt das Stichwort "Vater" in einer ganzen Reihe bedeutender pädagogischer Werke gar nicht vor. Wir nennen hier nur Kerschensteiner: Theorie der Bildung, und Lochner: Erziehungswissenschaft im Abriß; ebenso finden sich in den Werken Sprangers keine Anhaltspunkte dafür, daß ihm die Bedeutung des Vaters für die Erziehung deutlich genug bewußt gewesen wäre. Die Namen könnten beliebig weitergeführt werden. Dies würde nur noch eindringlicher beweisen, daß durch den Verlust des "Vaters" eine der unabdingbaren Voraussetzungen für das Verständnis des Kindes verlorengegangen ist; denn das Kind ist Kind im Verhältnis zum Vater.

Wie wenig von einer Psychologie, die im "Vater den gefährlichsten Feind des Lebenstriebes entlarven" wollte ¹⁾ zu erwarten ist, brauchen wir nicht zu erörtern. Bedenklicher ist, daß auch in moderneren Werken, die sich ausdrücklich mit der seelischen Entwicklung des Kindes befassen, die grundsätzliche Bedeutung des Vaters und damit der Familie nicht gesehen, bzw. verkannt wird. Wer die "blutsmäßigen, auf Instinkt und Trieb beruhenden Bande" ²⁾ der Familie als deren Grundlage betrachtet, deutet die Familie tierisch, aber nicht menschlich.

Leider entspricht dem Verschwinden des "Vaters" aus der Theorie der Erziehung auch sein Verschwinden aus der Praxis. Um nur ein Symptom zu nennen: die Teilnahme der Väter an den Elternabenden, die der Aussprache zwischen Lehrer und Eltern dienen sollen, ist verschwindend gegenüber der Teilnahme der Mütter. Dies wird von Lehrern aller Schulgattungen bestätigt. Ein anderes, schwerer wiegendes Symptom, das wir nun schon durch Jahre beobachten, ist die offensichtlich in der Mehrzahl der Familien nicht vorhandene Atmosphäre der Geborgenheit und einer gewissen Geistigkeit, die zu schaffen primär Aufgabe der Väter wäre.

1) vgl. Herders Lexikon der Pädagogik Bd. IV, Artikel "Vater", S. 751

2) Rempelin a. a. O., S. 207

Gespräche mit Schülern, Eltern, Jugendlichen, Jugendführern und Kollegen bestätigen immer wieder das Fehlen der Familienkultur. In Niederschriften zu Themen wie: "Gestern abend daheim", "Kirchweih", "Der Nikolaus war bei uns" und ähnlichen kommt dies immer wieder zum Ausdruck. Im günstigen Falle ist noch von der Mutter die Rede, die irgendwie den inneren Zusammenhalt der Familie schafft; vom Vater, der doch das "Haupt" sein sollte, wird in den Äußerungen der Kinder kaum etwas spürbar. Er hat sich die seiner vornehmsten irdischen Aufgabe begeben und verkürzt sein Sein um die entscheidende Dimension. Daß dieses Fehlen des väterlichen Elementes im Männlichen gleichzeitig zu einer Verarmung des Fraulichen und des Kindlichen führt, wird bei dem Versuch, den Vater als die Vorbildgestalt schlechthin zu deuten, noch sichtbar werden.

Zur Beleuchtung der Situation des Vaters führen wir eine Reihe von Autoren an, die von verschiedenen Standpunkten aus den Gegenstand betrachteten. So stellt der Soziologe Schelsky auf Grund eingehender Erhebungen fest: "Einen Abbau oder eine Verschiebung der väterlichen Autorität zugunsten einer Zunahme des familiären Gewichts der Hausfrau und Mutter in der Verfassung der deutschen Familie können wir also als Tatsache voraussetzen" ¹⁾. Der Arzt und Psychotherapeut Bodamer: "Die Auszehrung der Familie ist ganz allein Folge des männlichen Versagens, und nur der Mann kann diesen Prozeß aufhalten, indem er sich aus seiner Diesseitsgebundenheit und Berufshörigkeit löst, seinen Beruf der Familie unterstellt und auf Erfolge, Macht und Einfluß dann freiwillig verzichtet, wenn er sich dadurch der Familie noch mehr entziehen müßte." ²⁾ Der Philosoph Gabriel Marcel, auf die Ursache der "Vaterlosigkeit" in unserer Zeit verweisend, kommt zu dem Schluß, daß "wir an der Wurzel der Krise der Vaterschaft und der Autorität, die auch dem oberflächlichen Beobachter nicht entgehen kann, ohne Zweifel eine Erschütterung metaphysischer Ordnung erkennen müssen: die Zerreißung des hochzeitlichen Bandes zwischen dem Menschen und dem Leben..." ³⁾.

Ihre erschütternde dichterische Gestaltung findet die Vaternot in Kafkas Erzählung "Die Verwandlung": Gregor Samsa findet sich eines Morgens in ein

1) Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Dortmund 1953, S. 290

2) Bodamer, Joachim: Gesundheit und technische Welt, Stuttgart 1955, S. 95

3) Marcel, Gabriel: Homo viator, Düsseldorf 1949, S. 164 f.

ungeheures Ungeziefer verwandelt, hilflos auf dem Rücken liegend. Stundenlang bemüht er sich vergeblich, sich aufzurichten. Da "fiel ihm ein, wie einfach alles wäre, wenn man ihm zu Hilfe käme... er dachte an seinen Vater... ganz abgesehen davon, daß die Türen versperrt waren, hätte er wirklich um Hilfe rufen sollen? Trotz aller Not konnte er bei diesem Gedanken ein Lächeln nicht unterdrücken." ¹⁾ Und weiter unten: "Mit einer Art Eigensinn weigerte sich der Vater, auch zu Hause seine Dieneruniform abzulegen..." - "Wer hatte in dieser abgearbeiteten und übermüdeten Familie Zeit, sich um Gregor mehr zu kümmern als unbedingt nötig war?" ²⁾

Wie tief der Verlust der Väterlichkeit in Beziehung steht zum Abfall der Männlichkeit zu Brutalität und Gewissenlosigkeit, hat gerade auch Kafka in seinen Erzählungen verdichtet. Sein Offizier "In der Strafkolonie" ist die prophetische Vorwegnahme jener wissenschaftlich und technisch geschulten Henker der Unterkühlungsversuche und Gasöfen, die auf Befehl der Dienststelle zu jedem Verbrechen bereit sind. ³⁾ Der Ruf nach dem Vater ist zugleich der Ruf nach wesensgemäßer Verwirklichung des Mannes in "paternitas" und "pietas", den zutiefst männlichen Tugenden.

Dies möge genügen, die Problematik der Situation des Vaters aufzureißen und die für das Thema wichtigen Erkenntnisse herauszustellen. Damit wird die Notwendigkeit sichtbar, über die krisenhafte Gegenwart hinweg auf ein erneuertes Vaterbild hinzuwirken.

c) Die gewandelte Stellung der Mutter

Neben dem Bild des Vaters ist es das der M u t t e r, durch das das Kind in seinen personalen Bezügen zu den Menschen, denen es später begegnen wird, v o r g e s t i m m t wird. Die Stellung der Mutter in der Familie ist daher für das rechte Verhältnis des Kindes und des jungen Menschen zur Welt von ähnlich grundlegender Bedeutung wie die des Vaters. Offensichtlich durch das Schwinden echten Vaternums und durch die Ereignisse der neueren Geschichte mitbedingt, hat sich auch die Stellung der Mutter in der Familie wesentlich

1) Kafka, Franz: Die Verwandlung, Hamburg 1953, S. 31

2) ebda.: S. 79

3) vgl. Kafka, Franz: In der Strafkolonie, Hamburg 1953

geändert. Wir glauben nicht, daß dieser Wandel in der inneren Familienstruktur durch die Ereignisse allein erklärt werden kann.¹⁾ Auch die Heranziehung von psychologischen Erklärungskomponenten reicht nicht aus, wie Schelsky an verschiedenen Stellen seiner Untersuchung deutlich macht "Dabei soll nicht verkannt werden, daß sich in der Tat vielfach psychologisch-charakterliche Verhaltenskonflikte zwischen der an Selbständigkeit gewöhnten Frau und dem Anspruch des zurückkehrenden Mannes auf seine alte Rolle in der Familie ergeben haben..."²⁾

Wir können hier nur auf zwei Erscheinungen hinweisen, die mithelfen sollen, den Wandel der Familienstruktur begreiflich zu machen.

Da ist zunächst die der jüdisch-christlichen und auch der römischen Tradition widersprechende Auffassung von der Frau, wie sie sich im humanistisch-idealistischen Denken findet. Als ein Beispiel dürfen wir Fausts Gang zu den Müttern betrachten. Mephistopheles überreicht dem Widerstrebenden den Schlüssel: "Der Schlüssel wird die rechte Stelle wittern. Folg ihm hinab, er führt dich zu den Müttern."³⁾ So beschreibt dann Mephistopheles das Reich der Mütter:

"Die einen sitzen, andre stehn und gehn,
Wie's eben kommt. Gestaltung, Umgestaltung,
Des ewigen Sinnes ewige Unterhaltung.
Umschwebt von Bildern aller Kreatur;
Sie sehn dich nicht, denn S c h e m e n sehn sie nur."⁴⁾

(eigene Sperrung)

"Die Seelenhaltung des Dichters, des kühnen Magiers, führt zu den Müttern. Die Urbilder des Lebens, die bei ihnen sind, werden zum Leben selbst..."⁵⁾ Ursprung des Seins ist nicht mehr die Person Gottvaters, sondern die Mütter, die den Menschen nur als ein "Schemen" sehn. Hier gibt es keinen personalen Bezug Mensch - Gott, sondern nur noch "Gestaltung" und "Umgestaltung" als "Unterhaltung" des "ewigen Sinnes". Das ist reiner Pantheismus, der in vielfältiger Form in das pädagogische Denken einströmte und von daher auch die pädagogische Praxis mitbestimmte. Jener "Abstieg zu den Müttern", wie ihn Faust vollzog, war nichts anderes als ein Abfall vom Vatergott.

1) vgl. Schelsky, Helmut: Die Soziologie in der Praxis, in "Deutscher Geist zwischen Gestern und Morgen", Stuttgart 1954, S. 271

2) Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Dortmund 1953, S. 292

3) und 4) Goethe: Faust II, V. 6286 - 6290

5) Trunz, Erich: Anmerkungen z. Goethes Faust, Faustausgabe Darmstadt 1951 S. 544

Reinhold Schneider sagt von der Ära Goethe - Napoleon, daß sie "die Vorber-
eitung eines bisher beispiellosen Angriffs unterirdischer Mächte auf den Men-
schen, seine Würde und seine Ordnungen und den Frieden der Erde" ¹⁾ brachte.

Wenn heute Erziehung als die Sache der Frau angesehen wird, so steht dies in
unmittelbarem geistesgeschichtlichem Zusammenhang zu jenem Pantheismus,
Sätze wie die folgenden: "Die Frau ist metaphysischer als wir. Lebenwecken
ist ihre eigenste Sache." - "Die echteste Erzieherin ist daher die Frau, die
ohne es zu wissen, selbst ein tiefes Lebensprinzip darstellt und als
Offenbarung des Verborgenen wirkt." - "Denn das Reifste, das sie mit ihrem
Geiste zu formen vermag, ist der Mann," ²⁾ werden nur aus jenem offenkun-
digen Pantheismus verständlich. Auf diesem geistigen Hintergrund kann nicht
das Wesensbild der Mutter, kann weder ein gültiges Bild vom Menschen noch
ein Vorbild - Vorbild zielt auf das Wesen - gezeichnet werden. Die natürliche
und übernatürliche Ordnung ist pervertiert.

Die zweite Erscheinung, welche für die gewandelte Stellung der Mutter in
Familie und Erziehung ausschlaggebend ist, liegt in der Berufstätigkeit
vieler Mütter. Für das Jahr 1954 werden für die Bundesrepublik 1,2 Millionen
Ehefrauen gezählt, die "Berufs-, Hausfrauen- und Mutterpflichten" gleich-
zeitig zu erfüllen haben. ³⁾ Nimmt man hinzu, daß viele dieser Mütter in
ihrem Existenzkampf völlig auf sich selbst gestellt sind und damit zur Aus-
bildung männlicher Züge und Haltungen gezwungen werden, dann erst wird
die Situation des Kindes sichtbar. Es erhält in den entscheidenden Lebensjahren
weder das Bild des Vaters noch der Mutter vermittelt. Die enge Mutter-Kind-
Bindung, welche unter diesen Umständen häufig anzutreffen ist, steht dazu
nicht im Widerspruch. Die Mutter, die "nur ihrem Kind" lebt, bildet für das
Verhältnis dieses Kindes zur Welt keine gesunde Voraussetzung. Die von ihm
immer wieder erfahrene Personbeziehung ist ein mütterliches Hinleben auf
das Kind und nicht ein gemeinsames Hinschauen der Kinder und auch der
Mutter auf den Vater, wie es in gesunden Familien der Fall ist. Die von uns
seit mehreren Jahren gemachte Beobachtung, daß dort der Vater wie von selbst
das Oberhaupt ist, ergibt einen wichtigen Gesichtspunkt für die Fähigkeit,
Vorbildern folgen zu können. In solchen Familien taucht nicht leicht die

1) Schneider, Reinhold: Fausts Rettung, Baden-Baden 1946, S. 32

2) Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung, Leipzig 1923, S. 207, 211, 214.

3) vgl. "Deutschlandfibel", Frankfurt/Main 1955, S. 64

Illusion auf, daß die Mutter allein in der Lage sei, die Kinder zu erziehen, da der Vater ungleich häufiger aufgerufen ist, die in seinem Sein als Vater gründende Autorität zu aktualisieren. Daß diese "väterliche Autorität" im allgemeinen Bewußtsein fast durchwegs als richtende und strafende begriffen und leider auch praktiziert wird, gehört mit zu den Zerstörungserscheinungen am Bild des Vaters, dem letztlich ein falsches Gottesbild entspricht.

Die Verkümmernng des Vaterseins in der Familie glich sich früher bis zu einem gewissen Grad dadurch aus, daß die Mutter in ihrem Da-sein im Heim ihre zumindest äußere Abhängigkeit vom Vater dokumentierte; der Vater war ganz natürlich der Erhalter der Familie und besaß auch dadurch fraglose Autorität. Er ermöglichte die Atmosphäre der Geborgenheit im Heim, geschaffen durch die ganztägige Anwesenheit der Mutter. Die berufstätige Mutter "hat keine Zeit"; dieses erschreckende, zum Symbol gewordene Wort greift bis in den Innenraum der Familie und macht Erziehung durch Sein weitgehend unmöglich. Die Entfaltung tiefer personaler Bindungen ist allzu oft gar nicht mehr möglich. Eine erschreckende Verarmung des Gemütslebens ist die unausbleibliche Folge. Das Familienleben reduziert sich auf das gemeinsame Nachquartier und die billigen Ersatzerlebnisse der modernen Sonntagsausflüge, die möglichst weit an möglichst berühmte Orte führen müssen, da ja das Kind "etwas vom Leben haben" muß. - Der Teufelskreis schließt sich. Weil das Kind in der Woche zu kurz kommt - im Grunde weiß das jede berufstätige Mutter - bietet man ihm am Sonntag (man kann es sich ja durch den Doppelverdienst leisten!) möglichst viel und bringt es dadurch vollends um das Erlebnis ruhigen Miteinanderlebens. Urworte des Menschen werden nicht mehr erfahren: Mahl, Heim, Gast, Gebet, Gespräch, Abend, Stille.

Der "homo faber" wird in der berufstätigen Mutter zur tiefsten Gefährdung der Familie in einer Zeit, die ohnehin den Sinn für die zentrale Stellung der Muße verloren hat. Wo aber die Muße fehlt, gibt es keine Bilder mehr, nur noch Akte; wo die Muße fehlt, gibt es auch keine Erziehung mehr, nur noch ein Anpassen an den Lebensprozeß; wo die Muße fehlt, wird das Leben zu einer Reaktion des Menschen auf die Anforderungen des Alltags erniedrigt.

Die erzieherische Praxis bestätigt täglich neu die Zusammenhänge, die zwischen dem Versagen von Kindern und Jugendlichen und der Berufstätigkeit der Mütter bestehen. Die tiefste Schädigung für das Kind liegt nach unserer Ansicht darin, daß es kein "Bild" der Mutter und damit kein Bild der Frau als Richtbild für das Leben empfängt. Es hat keine Zeit und keine Gelegenheit, die Mutter an z u s c h a u e n .

Wenn wir nun zwei Niederschriften von 12-jährigen Schülern wiedergeben, deren Mütter berufstätig bzw. nicht berufstätig sind, wollen und können wir damit keinen "wissenschaftlichen Beweis" gegen die Berufstätigkeit der Mütter antreten. Diese Aufsätze wurden ausgewählt, weil sie das Kennzeichnende der jeweiligen Kindsituation sichtbar machen. Die beiden Jungen sind ungefähr gleich begabt und sich in vieler Hinsicht ähnlich.

Thema der Niederschrift: "Was meine Mutter an einem Tage tut".

Arbeitszeit: 50 Minuten.

Der Schüler, dessen Mutter berufstätig ist; der Vater ist Inhaber eines gutgehenden Geschäfts:

"In der Früh steht sie auf, macht Kaffee und geht dann in die Arbeit. Zu Mittag hat sie wenig Zeit und ißt kalt. Dann geht es weiter mit der Arbeit - so weiter bis zum Abend. Da kommt sie müde heim, ißt das Abendbrot und geht ins Bett. In der Früh um 3/4 7 Uhr muß sie wieder aufstehen und so macht sie es tagtäglich. Sie muß andere Leute frisieren und den ganzen Tag stehen. Die ganze Woche."
(E. E. 1). ¹⁾

Der letzte Ausdruck wurde vom Schüler unterstrichen. Anzahl der Worte: 75.

Der Schüler, dessen Mutter daheim ist; der Vater ist Facharbeiter. (Die Wiedergabe erfolgt im Auszug):

"Sie steht als erste von der ganzen Familie auf. Bald darauf steht sie am Herd und setzt Kaffee zu. Dann richtet sie Vaters Brotzeit und Mittagessen zum Mitnehmen in die Arbeit her. Um 1/2 7 Uhr trinken meine Eltern gemeinsam Kaffee. Inzwischen ist es Zeit, mich aufzuwecken. Sie richtet mir das Pausebrot, mein Frühstück..., treibt mich an, daß ich rechtzeitig in die Schule komme.. Kleider ausbürsten, Treppen wischen, Einkaufen... Mittagessen kochen... Sind meine Schwester und ich im Bett, dann beginnt für die Mutti die ruhigste Zeit des Tages. Sie setzt sich an den Tisch und will zwei Stunden lesen. Aber meistens fallen ihr nach einer halben schon die Augen zu.." (E. E. 2).

Anzahl der Worte: 232.

Diese Beispiele ließen sich durch andere Angaben ergänzen und um zahlreiche ähnliche Gegenüberstellungen vermehren. Im Hinblick auf das zentrale

1) Anmerkung: E. E. = Eigene Erhebungen, künftig ebenso.

Problem dieser Arbeit ist die Lage so zu kennzeichnen: Der eine Junge wird und das Mutterbild betrogen durch die Sucht seiner Eltern, im Rennen nach dem gehobenen Lebensstandard in der Spitzengruppe zu liegen; den anderen drängt es, seine Mutter in vielen einzelnen Zügen zu zeichnen, die er an ihr erleben konnte, die sich runden zum Bild der sorgenden Mutter, das ihm sein ganzes Leben gegenwärtig bleibt und mit dem er, bewußt oder unbewußt, die Frauen vergleichen wird, denen er begegnet.

Von all den anderen Folgen die aus der Berufstätigkeit der Mütter erwachsen, soll hier nicht die Rede sein, ebensowenig kann hier über ihre grundsätzliche Ablehnung gründlich gehandelt werden. Tatsächlich ist die berufstätige Frau und Mutter aus unserer modernen Gesellschaft schwer wegzudenken. Aus dem Gesagten erscheint es uns umso dringender, mit der Frage nach dem Wesen des Vorbildes die Frage nach dem Wesen des Vater- und Mutterbildes zu verbinden damit nicht der Zerstörung der Familie durch ein Denken Vorschub geleistet werde, das seine Kategorien ohne Rücksicht auf den ontischen Grund des Menschen aufstellt.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Familie als der "Wurzelboden personalen Lebens" ¹⁾ in sehr vielen Fällen ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr gerecht wird. Sie versäumt es aus verschiedenen Gründen, dem Kind und heranwachsenden Jugendlichen im Vater- und Mutterbild die entscheidenden "Vorbilder" für das Leben mitzugeben. Diese Situation der heutigen Familie steht im Zusammenhang mit der Geistes- und Gesellschaftsgeschichte. Ihre Überwindung hängt u. a. davon ab, daß in der Theorie der Erziehung ein neues Denken über das Wesen des Vaters, der Mutter, der Ehe als göttlicher Stiftung und der Familie als der eigentlichen Erziehungsgemeinschaft Platz greift.

2. Schule

a) Das Verhältnis von Staat und Erziehung

Die Schule hat es mit den Kindern zu tun, die aus der eben gekennzeichneten Familiensituation kommen. Jeder Lehrer weiß, daß die Situation der Schuler-

1) Stippel, Fritz: Erziehung im Umbruch der Sozialstruktur, in "Erzieher und Schule", München 1956, S. 5

ziehung durch die Situation im Elternhaus entscheidend vorbestimmt wird, daß er oft genug büßen muß, was die Eltern versäumten, und nur zu ergänzen vermag, was sie grundlegten. Ganz allgemein ist bei den Berufserziehern die Erkenntnis im Wachsen, daß sie als Erzieher grundsätzlich im Auftrag der Eltern stehen und nicht in erster Linie Staatsbeamte sind. Das "Hinhorchen" auf die Familie wird mehr und mehr als die Voraussetzung richtig verstandener Schulerziehung erkannt. Der Schock über die Folgen einer Erziehung, die alles für den Staat, nichts außer dem Staat und nichts gegen den Staat unternahm, muß in der Tat gerade den Erzieherstand zu einem radikalen Umdenken über das Verhältnis Staat-Schule verpflichten; denn auf Grund der Erfahrung der jungen Generation dürfen wir feststellen, daß sie nicht zuletzt deswegen im Lehrer so wenig das Vorbild zu sehen vermag, weil er zu oft als "Gesinnung" ausgab, was doch nur Direktive des Staates war.

Was für die Bereiche der Wirtschaft und Verwaltung gilt, muß für die der Kultur und insbesondere der Erziehung doppelt gelten: daß die ungebührliche Einmischung des Staates das Ende personaler Freiheit und Verantwortung, damit auch das Ende personaler Wirksamkeit bedeutet. "Das ist die größte Gefahr, die heute der Zivilisation droht: die Verstaatlichung des Lebens, die Einmischung des Staates in alles, die Absorption jedes spontanen sozialen Antriebs durch den Staat." ¹⁾

Das Finden eines echten Verhältnisses zwischen der Autorität der Eltern und der des Lehrers gehört heute zu den drängenden Aufgaben der pädagogischen Theorie und Praxis, es ist geradezu die Existenzfrage des Erzieherstandes; entweder er begreift sein Wirken als Teilhabe am Vaternum oder er wird Vollzugsorgan der unteren Verwaltungsebene. Selbstbesinnung und Erfahrung drängen auf jene innere Distanz zum Staat, die unabdingbar ist für die Würde und Wirksamkeit des Erzieherstandes. Erst der innerlich freie Mensch vermag Vorbild zu sein, niemals der Bildungsfunktionär. Hier wird der Zusammenhang zum Thema deutlich sichtbar. Die Überwindung subalternen Gesinnung durch ein verantwortliches, Notwendigkeit und Grenzen des Staates erkennen - des Denken gehört zu den Voraussetzungen, damit der Lehrer wieder befähigt werde, Gewissen der Öffentlichkeit und nicht Schrittmacher der staatlichen Doktrin zu sein. Für die Tatsache, daß auch bestimmte Richtungen der Pädagogik zur Erniedrigung des Erzieherstandes beitrugen, sei hier nur ein Beispiel angeführt: "... wo die Schule zur Gemeinde- oder Staatsanstalt wird,

1) Ortega y Gasset, Jose: Der Aufstand der Massen, Stuttgart 1947, S. 79

erhält der Lehrstand mit dem Beamtencharakter die Normen seiner Lebenshaltung und Lebensführung wie die Vorschriften seiner Berufsausübung durch das Gemeinwesen vorgeschrieben." ¹⁾

Hellmut Becker befaßt sich in scharfsinniger Weise mit jener Zwiespältigkeit des Lehrers, der Staatsbeamter und Erzieher zugleich sein muß. Er fordert eine durchgreifende Änderung der Schulorganisation, um dem Lehrer als Erzieher Freiheit vom Staat zu ermöglichen. "Wenn die Schule nicht mehr als unterste Verwaltungsinstanz begriffen und behandelt wird und wenn es gelungen ist, den Lehrer aus seiner Funktionärexistenz zu befreien, dann ist für den Aufbau einer freien Welt bereits ein entscheidender Schritt getan." ²⁾ Daß jene Freiheit des Erziehers vom Staat zugleich die Schaffung der geistigen Grundlagen für den Staat bedeutet, ist jedem selbstverständlich, der den Wert der menschlichen Person über den des Staates stellt. Wiederum ergibt sich der unmittelbare Bezug zum Thema, wenn wir daran denken, daß die Schule oft genug dazu mißbraucht wurde, unter dem Deckmantel der "großen Männer", den jungen Menschen innerlich dem Staat auszuliefern. So muß es - bei allem Vorbehalt gegenüber Meinungsumfragen - zu denken geben, wenn an der Spitze der Rangliste bewunderter Persönlichkeiten für die deutsche Jugend zwischen dem 15. und dem 24. Lebensjahre folgende Namen erscheinen: Bismarck, Friedrich der Große, Adolf Hitler, Goethe, Hindenburg. ³⁾ Hinter diesen Namen, Goethe natürlich ausgenommen, steht der Geist Treitschkescher Geschichtsauffassung und Hegelianischen Staatsdenkens, wie sie untergründig und oft genug sehr sichtbar immer noch nachwirken. Wir erinnern nur an das Wiederaufleben der staatsbürgerlichen Erziehung im Geiste Kerschensteiners und an dessen geistige Anleihen bei Hegel und Fichte. ⁴⁾ Die Situation fordert heute mehr als die Erneuerung jener mythologistischen Staatslehren, die schon einmal die Voraussetzung für die Auslieferung des Menschen an das Kollektiv schufen.

1) Krieck, Ernst: Menschenformung, Leipzig 1925, S. 369

2) Becker, Hellmut: Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956, S. 35 f

3) vgl. Emnid Institut: Jugend zwischen 15 und 24, Bielefeld 1955, S. 165

4) vgl. Kerschensteiner: Theorie der Bildung, Leipzig 1926, S. 218 f und

Wimmer, Hermann: Sozialpädagogen, München 1948, S. 34 - 43

Im Kollektiv aber gibt es kein Vorbild im wahren Sinn mehr, sondern nur noch den Funktionär, den Vorarbeiter und den Polizisten. Erziehung heute muß gerade um des personalen Wirkenkönnens willen Bewahrung vor dem Kollektiv sein; denn "es gibt keine den Kollektiven übergeordnete, universale Souveränität mehr in der Idee, im Glauben, im Geist; die Bewertungen, Verfügungen, Entscheidungen des Kollektivs sind inappellabel. Das gilt nicht etwa bloß für totalitäre Staaten, sondern auch für Parteien und parteiähnliche Gruppengebilde in den sogenannten Demokratien... man muß das reale persönliche Selbst aus dem feurigen Rachen des alle Selbstheit verschlingenden Kollektivismus retten." ¹⁾ Die Rettung des "persönlichen Selbst" vor dem Kollektivismus und Uniformismus des staatlichen Schulmonopols, vor den Parolen der "großen und einheitlichen" Berufsverbände, vor der allgemeinen, nivellierenden Sucht nach dem höheren Lebensstandard gehört zu den ersten Aufgaben des Erziehers. Erst ihre Erfüllung wird ihm die rechte Stellung im Leben der Gemeinschaften und im Leben des ihm anvertrauten jungen Menschen wiedergeben können.

Das "Hinhorchen" auf die Familie, das innere "Sichbefreien" vom Anspruch des Staates auf die Erziehung in der Schule, das Erkennen der unmittelbaren persönlichen Verantwortung für das Kind vor dessen Eltern, damit aber auch vor dem eigenen Gewissen und vor dem Schöpfer, das Durchdenken der Autorität der Kirche ²⁾ für das getaufte Kind und für den getauften Lehrer als Voraussetzungen einer ganzheitlichen Erziehung - alles dies sind Probleme, welche die geistige Situation des Lehrers und der Schule kennzeichnen. Viele Anzeichen berechtigen zu der Hoffnung, daß sich ein neues, freiheitliches Erziehungsdenken durchsetzt, das die Person des Lehrers zu ihren ureigentlichen Aufgaben des Lehrens und Erziehens befreit, das ihn erlöst von den entmutigenden Belastungen des staatlichen Verwaltungs- und Aufsichtsapparats, damit er wieder ruhiger, schöpferischer und gelöster sein eigenes Wesen darleben kann; dadurch erst wird die Schulstube zum Ort personaler Begegnung.

1) Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, S. 75 f

2) Anmerkung: Wenn wir in dieser Arbeit von der Kirche und ihrem Verhältnis zum Getauften und Gläubigen sprechen, ist, wenn nicht ausdrücklich anders angegeben, immer die katholische Kirche gemeint.

Geistesgeschichtlich gesehen wird sich diese Wiederentdeckung der Person und ihrer einzigartigen Bedeutung für die Erziehung unausweichlich vollziehen. Die Pädagogik wird sich den modernen Erkenntnissen der theoretischen Biologie und Anthropologie nicht verschließen können, die kategorisch ein Sichbefassen mit der Metaphysik und Ontologie fordern; denn der Mensch kann nicht seinem Wesen gemäß erzogen werden, wenn man ihn nicht als ein über sich hinausweisendes Wesen begreift.

b) Die Tendenzen zur Verarmung der personalen Beziehungen

Die Situation der Schule und des Lehrers ergibt sich aber nicht nur aus ihrer Verbindung mit großen geistesgeschichtlichen Bewegungen, die wir im Hinblick auf unser Thema durchaus als positiv beurteilen möchten; sie ergibt sich vordergründiger und faßbarer aus den gegenwärtigen politischen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Gruppierungen, die das öffentliche Leben im weitesten Sinne bestimmen. Ohne jede der im folgenden genannten und kurz beschriebenen Erscheinungen gründlich analysieren zu können, fassen wir sie als Bestrebungen zusammen, die zu einer weiteren Verarmung der personalen Beziehung Lehrer - Schüler führen müssen.

Die Zentralschule: Die Tatsache, daß es in vielen Dörfern ungeteilte bzw. wenig gegliederte Schulen gibt, wurde seit dem Bestehen der Volksschule als eine natürliche Gegebenheit betrachtet. Immer wieder wurde der menschliche Reichtum der Dorfschule teils literarisch, teils wissenschaftlich zu erfassen gesucht und es galt als gesichert, daß die gewisse Unterlegenheit der Dorfschule, was die Wissensvermittlung anlangt, durch ihre umso größere pädagogische Wertigkeit ausgeglichen wurde. Ihre innige Verbindung zum Gemeinschaftsleben des Dorfes macht sie zu einer wertvollen Bereicherung der Dorfkultur und den Lehrer zu ihrem Anreger und Mitgestalter. Die dorfeigene Schule und der im Dorf beheimatete Lehrer dürfen als Wesenselemente volksverbundener Kultur angesprochen werden.

Aus einer Reihe von Gründen, die wir hier nicht einzeln darstellen können, verstärken sich in den letzten Jahren die Tendenzen zur Errichtung von Zentral- und Mittelpunktsschulen. Diese sollen die Oberstufen verschiedener Dorfschulen in einem zentral gelegenen Schulhaus zusammenfassen und dadurch eine stärkere Aufgliederung nach Klassen und Jahrgängen, aber auch nach Fachkursen und Interessengruppen ermöglichen. Für unser Thema ist die Frage entscheidend, wie sich diese als Fortschritt angepriesene Entwicklung auf die persönliche Beziehung Lehrer - Schüler auswirken müßte.

Bei der dorfeigenen Schule ist es meistens so, daß Lehrer oder Lehrerin den Kindern bereits vor Schuleintritt bekannt sind, während umgekehrt die Lehrer mit den Familienverhältnissen ihrer Schüler seit längerer Zeit vertraut sind. Der Boden, worauf sich personale Bindungen entfalten können, ist unvergleichlich breiter und tiefer, als wenn sich das Kennen des anderen auf die Stunden des Unterrichts beschränkt. Am Dorf und in der dorfeigenen Schule erhält das Kind ein ungleich lebensvolleres "Bild" vom Lehrer als in jener Zentralschule, die womöglich durch das Fachlehrersystem ihres erzieherischen Gehaltes nahezu entledigt ist. Der Lehrer wird zum Unterrichter, der am Ende des Jahres mit Mühe die Namen der 120 Kinder kennt, denen er in den verschiedenen Klassen Unterricht zu erteilen hat, deren Eltern er selten oder nie zu Gesicht bekommt und von deren Leben er kaum eine Ahnung haben kann. Die Annahme, daß diese Verminderung menschlicher Begegnungsmöglichkeit durch die Vorteile im Bereich des Wissens und Könnens ausgeglichen würde, deutet auf die geistigen Grundlagen dieser Zentralschultendenzen.

Die Tagesheim- oder Ganztagschule: Eine andere Tendenz, die heute durch die häufige Berufstätigkeit der Mütter verstärkt wird, drängt die Schule immer mehr zur Übernahme familiärer Aufgaben. Man sagt unter Berufung auf die Situation vieler Familien, die Tagesheim- oder Ganztagschule sei für einen großen Teil der Kinder Ausweg und Rettung aus familiärer Not. Andererseits erhalte die Schule mehr Zeit, ihr Pensum an die Kinder heranzutragen. Alle drei Beteiligten: die berufstätigen Eltern, das Kind und auch die Schule könnten von dieser Lösung profitieren. Wenn zudem, wie es in Amerika und teilweise in England üblich ist, eine Schulküche für das Mittagessen sorgen würde, könnten die Eltern ihrerseits über Mittag im jeweiligen Betrieb ihren "lunch" zu sich nehmen und man würde dabei auch noch Geld sparen.

Aus vielen Gründen rechnen wir die Tendenz zur Tagesheimschule zu den negativen Erscheinungen und können sie nur als einen weiteren Schritt zur Verarmung des personalen Lebens sowohl für den Lehrer als auch für das Kind bezeichnen. Für den Lehrer bedeutet sie eine maßlose Überforderung; denn die Stunden der Muße, des Alleinseins und der Vorbereitung gehören für ihn einfach mit zum Beruf, wenn er nicht zum Automaten und Roboter absinken will. Für das Kind kann die genannte Schule niemals einen Ersatz für die Familie bieten. Die Illusion, ein guter Lehrer oder eine gute Horttante könnten die Eltern ersetzen, beruht auf jener Verkennung des Wesens der Familie und der Schule, die sich u.a. auch darin äußert, daß man Erziehung als eine

Summe vertauschbarer Funktionen und Milieueinflüsse versteht und nicht als ein Tun, das ein bestimmtes Sein bereits voraussetzt. Daß der Vater erzieht, ist doch nicht primär darauf zurückzuführen, daß er handelt wie ein Vater, sondern daß er Vater i s t . Der Berufserzieher kann daher nie das tun, was Vater und Mutter auf Grund ihres Seinsverhältnisses zum Kind allein tun können: den Grund legen für alle späteren personalen Beziehungen.

Wo der Kinderhort, die Tagesheim- oder Ganztagschule unbedingt notwendig sind, müßten sie immer als ein äußerster Notstand betrachtet werden. Die Gefahr, daß sie zu einer Dauererscheinung unseres Schullebens werden, ist groß; der Einfluß auf die noch intakt gebliebenen Familien wäre wahrscheinlich verheerend.

Der Abbau des K l a s s e n l e h r e r p r i n z i p s : Im Zusammenhang mit der Erörterung der Zentralschule war bereits die Rede davon, daß es im Zuge ihrer Verwirklichung mindestens zu einer teilweisen Auflösung des K l a s s e n l e h r e r p r i n z i p s kommen würde. Verstärkt wird diese Tendenz durch die hauptsächlich in den Städten vorhandenen Bestrebungen um den Ausbau und Aufbau der Volksschuloberstufe, die als solche durchaus berechtigt und notwendig sind. So wird zum Beispiel die Forderung nach dem 9. Schuljahr in der Volksschule von Jahr zu Jahr selbstverständlicher und findet in den Stellungnahmen der Betriebe zur Lehrlingsfrage ihre Bestätigung. Von der Sache her kann und darf gegen den Ausbau und Aufbau der Volksschule nichts gesagt werden. Es ist nur darauf zu achten, daß dieser mit einem feinen Gespür für die innere Struktur der Volksschule vorgenommen wird. Die erzieherischen Möglichkeiten des K l a s s e n l e h r e r s dürften keinesfalls den wissenschaftlichen Leistungsmöglichkeiten des "Spezialisten" geopfert werden. Die im Bereich der höheren Schule sich anbahnenden Wandlungen zeigen sehr deutlich, daß sowohl die Situation des jungen Menschen als auch die der Wirtschaft und Wissenschaft ein stärkeres Abgehen vom Stoff- und Leistungsprinzip nahelegt.

Die fortschreitende technische Entwicklung deutet darauf hin, daß der Mensch in Zukunft eher weniger leisten und können muß als bisher, daß er aber mehr s e i n muß, d. h. in höherem Maße verantworten und entscheiden können muß. Verantwortung übernehmen und Entscheidungen fällen kann der junge Mensch nicht erlernen, wie er Vokabeln und Formeln lernt, er muß vielmehr an der B e g e g n u n g mit Menschen, die verantworten und entscheiden, wachsen; er muß die Verantwortungsfreude und die Entscheidungsfähigkeit erfahren. Im Bereich der Schule wird es demnach nicht primär der "Spezialist sein, der ihn wirklich auf das Leben vorbereitet, sondern der verantwortungsbereite Erzieher.

Der Einbruch der technischen Unterrichtsmittel: Wir denken hier in erster Linie an die Unterrichtsmittel des Films, Funks und Fernsehens. Wenn auch unter ihnen heute das Fernsehen noch keine Rolle spielt, so dürfen wir doch sicher sein, daß es, wie die Entwicklung in den USA und in Schweden lehrt, in wenigen Jahren schon Film und Funk in der Bedeutung für die Schule übertreffen dürfte. Vielleicht wird gerade am Fernsehen die Beziehung zu unserem Thema am deutlichsten sichtbar.

Seit Sommer 1956 werden in Schweden und in den USA Versuche unternommen, wie dem Lehrermangel durch die Verwendung von Fernsehprogrammen abgeholfen werden kann. Der Schritt von der "konservierten Musik" zum "konservierten Unterricht" scheint dabei gar nicht so groß zu sein, ja selbst der Schritt zur Erziehung aus der Konserve des Tonbandes oder des Bildschirms kann vollzogen werden, wenn man "Erziehen als ein bewußtes Darbieten bestimmter Umweltreize" ¹⁾ versteht. Die Darbietung des Umweltreizes "Fernsehsendung" erfolgt durch den Lehrer bewußt, also wäre dies auch Erziehung, bzw. wäre dies Unterricht. Das Entscheidende aber, was jedem Unterricht und jeder Erziehung erst Nachhaltigkeit und Tiefe gibt, fehlt: das Personale; die Möglichkeit der spontanen Teilgabe an dem, was vom Lehrenden als Wahrheit erlebt wird, der innere Dialog zwischen Sprechendem und Hörendem, das beglückende Erlebnis des Wortes und der Antwort, das Erlebnis gemeinsamer Freude, gemeinsamer Enttäuschung und gemeinsamen Ärgers, ja überhaupt die Erfahrung menschlicher Gemeinschaft.

Die Kunst des Unterrichts und der Erziehung liegt eben nicht in der Perfektion der Methode, sondern in der Fähigkeit, immer wieder mit dem Herzen an dem, was man lehrt teilzunehmen. Darin liegt auch die unübersteigbare Hürde der technischen Unterrichtsmittel. Sie stellen zweifelsohne eine wertvolle Hilfe für den Unterricht dar und jeder zeitoffene Lehrer wird sich ihrer bedienen. Im Hinblick auf die zentralen Aufgaben des Lehrens und Erziehens - beide Tätigkeiten bilden ja in der Person des Lehrenden ein gleichzeitig Wirken-des - sind sie entbehrlich.

Zu den äußeren Umständen, die für die heutige Schulsituation charakteristisch sind und die hemmend auf die Gestaltung des personalen Bezugs zwischen Lehrer und Schüler einwirken, gehören auch die übergroßen Klassen und der Mangel an Schulräumen.

1) Lochner: a.a.O., S. 46

Es geht erfahrungsgemäß über die psychische und physische Kraft des Lehrer in Klassen mit mehr als 30 Schülern zu unterrichten. Rücksichtnahme auf die individuelle Eigenart, Unterrichtsgespräch, Gruppenunterricht, Zucht, Klassengeist - alles Dinge, die mit dem persönlichen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler unmittelbar zusammenhängen - werden angesichts der starken inneren Unruhe der Kinder und Lehrer zu schier unlösbaren Problemen. Die Gefahren eines unpersönlichen Unterrichtsmechanismus sind unausweichlich, wenn die Klassenstärken 50, ja sogar 60 Schüler überschreiten. Für den Lehrer ist in solchen Fällen der genannte Mechanismus eine notwendige Selbstverteidigung. Der Schüler aber als Person verschwindet in der Masse, die Faulen und Störenfriede fühlen sich wohl, die Gutwilligen und Empfindsamen "erleiden" die Schule, bzw. stumpfen ab.

Der andere äußere Umstand, der eine wirkliche persönliche Gestaltung des Schullebens außerordentlich erschwert, ist das Fehlen von Klassenräumen. Wiederum ist es eine Sache alltäglicher Erfahrung, daß ein Raum "Atmosphäre", Eigenart, Gestimmtheit besitzen kann oder aber unpersönlich und trist wirkt. Diese Gefahr ist dort gegeben, wo sich mehrere Klassen in ein Schulzimmer teilen. Die Gestaltung des Raumes gehört aber bereits zu den Möglichkeiten des Erziehers, sich auszudrücken und damit auf die Klasse einzuwirken. Wo diese Möglichkeit fehlt oder eingeschränkt ist, tritt unausbleiblich eine Verarmung der Erziehungssituation ein. Noch stärker wirkt sich der besprochene Mangel dadurch aus, daß dem Lehrer in der Regel kein Raum zur Verfügung steht, wo er in Ruhe mit Gruppen, dem einzelnen Kind oder mit den Eltern Gespräche führen kann. Auf dem Gang wartet bereits die nächste Klasse, um ihre "Schicht" zu beginnen. Die in diesem Wort ausgesprochene Nähe zur Fabrik ist ein Symbol für den "Betrieb" vieler Schulen, in denen "Lehrkräfte" das "Schulermaterial" "Milieueinflüssen" aussetzen, um den "Erziehungsprozeß" "in Gang" zu bringen.

Dem Anspruch des heraufkommenden Zeitalters, das sich in Atomkraftwerke und Automation ankündigt, werden unsere Bildungseinrichtungen nicht durch eine Gleichschaltung mit den Interessen der äußeren Lebensmächte gerecht werden können, sondern nur durch ein entschiedenes Besinnen auf das, was dem Menschen wesentlich zukommt. Vieles von dem, was "man" als Bildung betrachte, wird noch in seiner Beziehungslosigkeit zum Wesen des Menschen erkannt werden, denn diese "Bildung" formte sich "in einem derart abgeschlossenen, derart verderbten, der Wahrheit gegenüber derart gleichgültigen Milieu"¹⁾ aus, daß sie für die Rettung der menschlichen

1) Weil, Simone: Einwurzelung, München 1956, S. 75

Person aus ihrer Bedrohung durch die Massengesellschaft in einer automatisierten Welt nichts beizutragen vermag.

Das Ernstnehmen des personalen Charakters der Lehrer - Schüler - Beziehung gehört zu den ersten Voraussetzungen, damit der Lehrer-Erzieher als liebenswürdiges (der Liebe würdiges) Bild vom Menschen vor dem Kind oder Jugendlichen stehe.

3. Betrieb

Die Auflösung der Meisterlehre

Ein Großteil der jungen Menschen erfährt neben Familie und Schule den handwerklichen oder industriellen Betrieb als Stätte der Berufs- und Lebensvorbereitung. Damit war früher selbstverständlich ein Erziehungsverhältnis zwischen Meister und Lehrling gegeben, das in vieler Hinsicht dem Vater-Sohn-Verhältnis glich. Der Lehrling lebte im Familienverband des Meisters, der dessen Eltern gegenüber die volle Verantwortung übernahm. Die starke erzieherische Macht der Meistergestalt kam besonders in den für das Kulturleben des Mittelalters und der Renaissance so bedeutenden Malschulen und Bauhütten zum Ausdruck. Im wörtlichen Sinne reifte dort der Lehrling am Bild des Meisters zum Gesellen und Meister heran. Durch Dienst und Mitgestaltung am Werk des Meisters wurde sein eigenes Schöpferturn erweckt. In vielen Fällen verdichtete sich die Beziehung Meister - Lehrling zu der von Meister - Jünger.

Die moderne industrielle Entwicklung schuf im kapitalistischen Unternehmer die dem "Meister" entgegengesetzte Gestalt. Für ihn gibt es kein Erziehungsverhältnis mehr, sondern nur noch ein Arbeitsverhältnis. Dabei muß betont werden, daß es immer wieder Versuche auch von den Unternehmern her gab, das Menschliche im Betrieb zu berücksichtigen. "Der patriarchalische Unternehmer hielt sich wie ein Vater für seine Arbeiter verantwortlich... und versuchte, auf das Leben der Arbeiter innerhalb und außerhalb des Betriebes einzuwirken." 1)

Aufs Ganze gesehen gelang es aber nicht, die in der überlieferten Meisterlehre ruhende Kraft personaler Einwirkung auch nur annähernd im modernen Betrieb wirksam werden zu lassen, vielmehr vollzog sich die Entwicklung so, wie sie Ernst Michel schildert:

1) Herders Lexikon für Pädagogik: Artikel Betriebspädagogik, S. 431

"Das Glied der alten wirtschaftlichen Hausgemeinschaft wurde abgelöst von dem "freien" Individuum, das vertragsmäßig mit seiner Arbeitskraft (und nur mit ihr) in den Betrieb eintritt, im übrigen aber dabei entrechtet und entsozialisiert ist. In zunehmendem Maße wurde der Arbeiter von dem technischen Prozeß und der Betriebsorganisation auch nur als bloße, quantitativ erfaßbare Arbeitskraft behandelt. Der arbeitsteilig aufgebaute Betrieb kennt kein soziales Zusammenwirken menschlicher Glieder mehr, sondern nur ein technisches Zusammenwirken nackter Arbeitskraftatome. Infolgedessen liegt das zentrale Übel in erster Linie nicht in der Entseelung der Arbeit des einzelnen, als vielmehr in der Entgeistigung des sozialen Raumes der Arbeit..."¹⁾

Die Auswirkungen dieser Verarmung personaler Bindungen auf die geistig-seelische Verfassung des Jungarbeiters und der Jungarbeiterin bleiben nicht aus. Wir hatten als Betreuer eines Lehrlingsheims Gelegenheit zu hören, wie Anlernlinge von Industriebetrieben über ihre Arbeitgeber, die sie teilweise gar nicht kannten, sprachen: ohne Achtung, ohne Dankbarkeit, ohne Liebe. Sie hätten zu diesen menschlichen Grundhaltungen leider auch wenig Veranlassung gehabt, weil das Verhalten ihrer Arbeitgeber bzw. Abteilungsleiter sie nicht dazu verpflichtete.

Etwas von der Situation wird spürbar, wenn wir in Berichten 15-jähriger weiblicher Anlernlinge über ihren Arbeitsplatz lesen: "... Wir arbeiten zu zweit an der Maschine. Wir stehen alle einen Meter voneinander ab. Wenn wir schon einmal miteinander sprechen wollen, müssen wir uns anschreien..."²⁾

Die Pädagogik als eine der Wissenschaften, die um die Würde des jungen Menschen bemüht sein müssen, hat hier viel gut zu machen. Sie muß sich endlich auch mit der Not des Jungarbeiters und Lehrlings befassen und mithelfen, eine Betriebspädagogik im Gespräch mit den Unternehmern, Jugendlichen, Jugendverbänden und den Kirchen zu schaffen, die für den verlorenen Meister eine personale Bindung zur Leitung des Betriebes instauriert, die den jungen Arbeiter und Lehrling aus der tödlichen Sphäre der Anonymität herausnimmt. Die Gewerkschaftsjugend hätte hier ihr natürliches Wirkungsfeld. Das "Lernen, Arbeiten und Kämpfen"³⁾, welches sie ihrer Jugendarbeit voraus-

1) Michel, Ernst: Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, Frankfurt/Main, 1947, S. 211

2) KNA Schulkorrespondenz, Bonn-München 1956, Nr. 20, S. 1

3) vgl. Leitsätze für die gewerkschaftliche Jugendarbeit, Essen o.J., S. 3

stellt, ist es aber gerade nicht, was die Not und Verkrampfung des mußelosen Jungarbeiters und Lehrlings lösen kann.

Auf die immer stärker werdende Auflösung des Handwerksbetriebes oder seine innere Angleichung an den Industriebetrieb sei in diesem Zusammenhang nur hingewiesen. Der Meister *e r z i e h t* nicht mehr den Lehrling, sondern der Produktionsprozeß erfaßt diesen als Arbeitskraft, die möglichst störungsfrei "funktionieren" soll. Er "wird.. von heute auf morgen so etwas wie der Ergänzungsteil einer Maschine, etwas Geringeres als eine Sache... Die Mehrzahl der Arbeiter hat wenigstens in diesem Augenblick ihres Lebens die wie von einem inneren Schwindel begleitete Erfahrung der Auslöschung gemacht ..." ¹⁾. Das Schwinden personaler Substanz in Familie, Schule und Betrieb trifft mit einer wirtschaftlichen Konjunktur zusammen, die zunächst noch die Krisenhaftigkeit der Entwicklung verdeckt.

4. Öffentlichkeit

a) Das Fehlen gültiger Vorbilder im staatlich-politischen Bereich

In Staaten, deren Bevölkerung ein gesundes Verhältnis zum Staat besitzt, kommt den Staatsmännern, insbesondere dem Staatsoberhaupt, ein hohes Maß von erzieherischer Bedeutung zu; wir denken vor allem an England und Amerika. Der Bürger anerkennt eine innere Bindung an diese, ohne sich dadurch in seiner Freiheit beengt zu fühlen. Über die staatsbürgerliche Erziehung hinaus wirkt sich das Verweisenkönnen auf Personen, deren menschliche Größe der ganzen Nation fraglos ist, wohltuend aus.

Es wäre einer geschichtsphilosophischen Untersuchung wert, inwieweit das Schicksal der Weimarer Republik mit der "Nichtannahme" ihrer Repräsentanten durch den Großteil der Jugend in Verbindung steht. Zweifellos äußerte sich darin und in dem darauffolgenden "Führer"kult der politische Erkrankungszustand unseres Volkes, der bis in die Gegenwart noch nicht ganz überwunden zu sein scheint.

Wir meinen, daß die grundsätzliche Nichtanerkennung führender Staatsmänner, wie sie heute im politischen Leben unseres Volkes allenthalben anzutreffen ist, von verantwortungsbewußter Politik ebensoweit entfernt ist wie

1) Weil, Simone: a.a.O., S. 87 f

das andere Extrem des Persönlichkeitskultes. Zum "common sense" müßte es gerade in der Demokratie gehören, die Achtung für die Persönlichkeit des führenden Staatsmannes mit jenem wachen Sinn für dessen Grenze zu verbinden, -Dinge, die den Anglo-Amerikanern anscheinend so selbstverständlich sind. Zweifellos ist bei ihnen das Aufschauhenkönnen zu vorbildhaften Staatsmännern der Geschichte eine bedeutende erzieherische Gegebenheit, die in unserem Volke fast ganz fehlt.

b) Das Überangebot an "Stars"

Dem Fehlen gültiger Vorbilder im staatlich-politischen Raum steht eine Überschwemmung der Öffentlichkeit mit S t a r s gegenüber. "Sportler des Jahres", Schönheits- und Weinköniginnen, Faschingsprinzen und Lieblingsschauspielerinnen überfluten Auge und Ohr. Begierig werden die biographischen Details der "Erkorenen" gesammelt und von einer sensationshungrigen "publicity" der Öffentlichkeit präsentiert. Vor allen Dingen sind es Film, Fernsehen und Zeitschriften, welche diesen Kult der Stars in die entferntesten Einöden tragen und bewirken, daß das Gespür für echte Größe, die in ihrem Forderungscharakter eher unbequem als sensationell wirkt, erstickt wird. Es ist nicht paradox zu sagen, daß die Bilderschwemme unserer Zeit in unmittelbarer Beziehung steht zu dem Mangel an w i r k l i c h e n Vorbildern. Die Tatsache, daß im Anschluß an einen Film über Admiral Canaris die Hälfte einer Klasse diesen sofort als ihr "Vorbild" bezeichnete, zeigt die Labilität solcher Zuschauer - Filmheldbeziehung. Es besteht durchaus die Gefahr, daß durch ein Überangebot an Filmhelden der Sinn für echtes Heldentum verlorengeht.

Die Qualität des Bildes geht bei dieser Unsumme an sogenannten Bildern verloren. Die Fähigkeit zu betrachten und nachzudenken, die Möglichkeit allein zu sein, ein Gespräch zu führen, in Gemeinschaft ein Spiel zu erleben, ein Buch mit Muße zu lesen oder einen Brief zu schreiben, verringern sich im gleichen Maße als mit der "Bildkiste", - teilweise geschah dies auch schon durch den Rundfunk -, die Scheinwelt in die Familien einbringt. Der Mensch sieht 1000 Photographien, aber kein Bild mehr; 1000 Menschen ziehen an seinem Auge vorüber, ohne daß er ein Menschenbild von einiger Tiefe und dauernder Anziehungskraft erhält. Die Zahlen aus Amerika geben zu denken: "32 Millionen amerikanischer Familien besitzen ein Fernsehgerät, das durchschnittlich fünf Stunden pro Tag in Betrieb ist. Die Kinder unter 15 Jahren schauen auf den Bildschirm des Fernsehgerätes drei bis vier Stunden täglich

in den Ferien mehr. Im ganzen aber 30 Stunden wöchentlich." ¹⁾ Für uns ist dabei entscheidend, daß die Vorstellungswelt der Kinder derart mit Scheinmenschen und Idolen angefüllt wird, daß für das Erlebnis wirklicher Menschen wenig Raum bleibt.

Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den sog. Bildstreifengeschichten oder "Comics". Ihre geistige Anspruchslosigkeit und ihre Armut an Phantasie müssen förmlich zur Fixierung infantiler Stadien führen, was auf die Dauer wahrscheinlich schädigender wirkt als ihr Inhalt. Wir können auch die sogar bei Erwachsenen beliebten Micky-Maus Bildheftchen nicht ausnehmen. Sie, wie auch "Prinz Eisenherz" und "Nick Knatterton" entwerten das Bild zur Groteske und leisten der Verarmung der menschlichen Sprache Vorschub.

Nicht mehr der Mensch, wie er ist, nicht mehr die Welt in ihrer wahren Gestalt werden in all diesen Massenpublikationsmitteln dem Kind und dem Erwachsenen vor Augen gestellt, sondern ein Scheinmensch und eine Scheinwelt. Ein innerer Dialog - Voraussetzung jedes geistigen Wachstums - zwischen dem Leser und dem "Superman" der Comics kann gar nicht stattfinden, weil die Grundlage des Dialogs, das Gegenüber von Person und Person, oder von Ding und Person, nicht gegeben ist. Der Mensch steht einem Phantom gegenüber, dem Produkt einer anspruchslosen Phantasie.

Die Verzerrung des Bildes vom Menschen und von der Welt, die Zerstörung gültiger Maßstäbe und ein Snobismus unkindlicher Art gehören zu den Folgen der erwähnten Massenbeeinflussungsmittel, denen allzu oft ohne jede Kontrolle und Askese Kinder und Jugendliche daheim und in der Öffentlichkeit ausgesetzt sind. Für eine verantwortungsbewußte Erziehung erhebt sich die Forderung, diese Gegebenheiten in ihrer Bedeutung für das Kind zu erkennen, und auf die Bewältigung dieser Welt, wie sie nun einmal ist, hinzuerziehen. Mit bloßer Verneinung ist dem Kind und dem Jugendlichen nicht gedient.

c) Das Schwinden der Möglichkeiten personaler Begegnung

Das öffentliche Leben bietet kaum noch die Möglichkeit zu personaler Begegnung. Das moderne Mietshaus mit Lift schafft kaum persönliche Begegnungspunkte, Hausgemeinschaft und Nachbarschaft werden nicht mehr erlebt. Der "Nachbar" wäre aber gerade für den Jugendlichen die natürliche Brücke zur Öffentlichkeit. -

1) KNA Schulkorrespondenz a.a.O., 1956, Nr. 9, S. 3

Der Erwachsene fühlt sich im öffentlichen Raum nicht mehr für das Tun des Kindes oder Jugendlichen allgemein verantwortlich; es sind ja nicht seine eigenen Kinder. Kennzeichnend ist eine weit verbreitete erzieherische Gleichgültigkeit und Feigheit der Erwachsenen in der Öffentlichkeit, Mangel an Verantwortung, Güte und Mut auch dem unbekannten Kind und Jugendlichen gegenüber. Das Abschieben der "Halbstarkenkrawalle" auf die Ebene der Polizei ist eine typische Art, das eigene Unvermögen zu verbergen.

Zwischen dem Versagen des Vaters in der Familie und dem Mangel an männlich-väterlicher Autorität im öffentlichen Bereich besteht ein ursächlicher Zusammenhang. Übereinstimmend haben Pädagogen und Psychologen das öffentliche Rowdytum Jugendlicher auf das Fehlen personaler Führung durch den Vater oder ein anderes überzeugendes Vorbild zurückgeführt. Im weiteren Sinne aber liegt die Schuld bei all jenen Erwachsenen, die durch ihr zuchtloses Sichausleben, durch ihr ausschließliches Streben nach Geld und Besitz und ihre Gleichgültigkeit einem das ganze Leben ordnenden Ziel gegenüber jenen Anarchismus und Nihilismus vorleben, der sich in dem genannten Phänomen relativ harmlos äußert. Der amerikanische Sozialpsychologe Sheldon Glueck, der sich seit Jahren mit Hilfe der modernsten Methoden sozialpsychologischer Forschung dem Problem widmet, sagt dazu: "Wenn überall nur von Geld und Genuß die Rede ist, wenn die Korruption blüht, die Ehr- und Moralbegriffe aufgeweicht sind und wir den jungen Leuten im Brustton der Überzeugung Zucht, Disziplin und Anstand predigen, so müssen sie ja zynisch lächeln. Sie wissen doch, wie wir in Wirklichkeit sind." ¹⁾

d) Der Mangel an wirklichen Jugendführern

Auf ein letztes Beispiel zur Beleuchtung der Situation im öffentlichen Raum sei durch eine kurze Betrachtung der Jugendorganisationen hingewiesen. Wir müssen uns dabei auf einen einzigen Punkt beschränken.

Die vor dem 1. Weltkrieg und zwischen den Kriegen bestehenden Jugendgemeinschaften waren durch ihre Gründer und hervorragenden Führer gekennzeichnet. Ihre Namen waren zugleich Programme: Karl Fischer, Baden-Powell, Guardini, Pater Esch, Wolker u. a. Das Schwergewicht der Erziehung lag analog beim Führer der Gruppe. Es gab zunächst kein gedrucktes Pro-

1) Glueck, Sheldon: zit. aus "Früchtchen, die nicht im Paradiese reifen", "Münchener Merkur" 15./16. 9. 1956.

gramm, keine Kartei und keinen Apparat. Die Ausrichtung erfolgte mehr auf Grund der persönlichen Bindung an den zuständigen Führer. Die Initiative lag durchaus bei ihm. In der überschaubaren, kleinen Gemeinschaft, der Gruppe, vollzog sich das bündische Leben.

Die seit 1945 ins Leben gerufenen Jugendgemeinschaften folgen natürlicherweise anderen Gesetzen. Vieles wurde nüchterner und realistischer angepackt, so z.B. das Wirken in der Öffentlichkeit gegenüber der romantischen Flucht auf Burgen und in die Wälder der 1. jugendbewegten Generation. Andererseits wird oft das Fehlen von Romantik als echter Mangel empfunden.

Gekennzeichnet ist die Situation aller großen Jugendverbände durch ihre riesigen Mitgliederzahlen einerseits und ihren Mangel an wirklichen Führern andererseits. So nennt die "DGB-Gewerkschaftsjugend" 1 300 000, der "Bund der Deutschen Katholischen Jugend" 912 000, die "Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschlands" 850 000, die "Deutsche Sportjugend" gar 2 033 200 Mitglieder.¹⁾ Diesen Zahlen entspricht mit gewissen Einschränkungen ein ausgebauter Verwaltungsapparat. Dagegen ist der Jugendführer, der in mühevoller, beharrlicher Hingabe an seine Aufgabe eine Gruppe aufbaut und führt, zu einer Seltenheit geworden. Von ihm aber hängt das Wirksamwerden der in Millionenaufgaben gedruckten Programme und Leitsätze ab, mit denen die Hauptstellen dieser Monstreorganisationen ihre Mitglieder "berieseln". Nicht der organisatorische Einsatz und der perfekte Apparat entscheiden jedoch über die erzieherische Kraft einer Jugendorganisation, sondern ihre Führer, sofern sie durch ihr Sein dem Jugendlichen wirklich Führung gewähren, ihn zu binden vermögen und die Atmosphäre der Gemeinschaft bestimmen.

An die Stelle des ehrenamtlichen Jugendführers ist weitgehend der hauptamtliche Jugendfunktionär getreten. Damit soll nicht der Dienst jener Jugendbetreuer und Jugendfürsorgerinnen geschmälert werden, die beruflich bei der Jugend tätig sind. Wir wollten lediglich ein weiteres Symptom aufzeigen, das die Schwierigkeit der heutigen pädagogischen Situation beleuchtet.

Wir wollen damit das Kapitel über die Öffentlichkeit abschließen, wenn gleich wir uns bewußt sind, daß es an dieser Stelle auch nicht annähernd erschöpft werden konnte. Mehr als bisher wird sich die Erziehung in Theorie und Praxis mit den Fragen der Beeinflussung des Menschen, insbesondere

1) vgl. Herders Lexikon der Pädagogik II, Artikel "Jugendverbände", S.1039

des Kindes und Jugendlichen, durch die überwältigenden Kräfte im öffentlichen Leben befassen müssen, um ihn gegen deren entpersönlichende Tendenzen immun zu machen, ja - ihn zu befähigen, gestaltend und ordnend in das öffentliche Leben einzugreifen.

5. Kirche

a) Die Wandlung des Verhältnisses Priester - Laie

Die Betrachtung der pädagogischen Situation wäre unvollständig, würde sie nicht auch versuchen, das erzieherische Wirken der Kirche einzubeziehen. Die Tatsache, daß praktisch alle Kinder und Jugendlichen, an denen Erziehung in unserem Kulturraum geschieht, Getaufte, Mitglieder einer Kirche, sind, macht diese Betrachtung unumgänglich. Wir beschränken uns auf die Darstellung der Verhältnisse, wie sie uns für die röm.-katholische Kirche als gegeben erscheinen.

Was uns im Zusammenhang mit unserem Thema besonders angeht, ist ihr Wirken durch die sie repräsentierenden Personen, Priester und Laien. Hier berühren wir ein entscheidendes Kennzeichen: Der katholische Laie fühlt sich heute in unzähligen Fällen als Repräsentant der Kirche, er identifiziert sich mit dem Grundanliegen der Kirche, Christus der Welt sichtbar zu machen, um die Welt zum Vater heimzuholen. Dadurch erfährt die Kirche eine in ihren Wirkungen nach außen noch gar nicht abzuschätzende Bereicherung sakramentalen und personalen Lebens.

In enger Beziehung zu dieser Erscheinung steht die liturgische Bewegung. Ausgehend von der Wiederentdeckung der Liturgie und ihrer Bedeutung für den mitfeiernden Laien entwickelte sie sich immer mehr zum tragenden Prinzip aller Erneuerungsbestrebungen im Raum der Kirche. Priestern und Laien rückte insbesondere das gemeinsame, verlebendigte Feiern des Meßopfers die Gestalt Christi wieder verpflichtend vor Augen. Seine Nachfolge wird erneut als eine das ganze Leben durchwirkende Entscheidung erkannt. "Und nicht nur als Bereitschaft, die Meistergestalt als vorbildlich anzuerkennen, sondern auch, was tiefer greift, 'sich selbst zu verleugnen'. Gestalt und Wort des Meisters haben heilsentscheidendes Gewicht; so bedeutet das rechte Verhältnis zu Ihm die Aufgabe des Eigenen". 1)

1) Guardini, Romano: Das Wesen des Christentums, Würzburg 1953, S. 23

Es steht außer Zweifel, daß das Fortschreiten der aus den sakramentalen Quellen sich nährenden Erneuerungsbewegung auch den Bereich der Erziehung beeinflussen wird. Ein genuin christliches Erziehungsdenken wird die Tatsache der Wiedergeburt in der Taufe ebenso wenig übersehen können wie die der Geburt; denn was das getaufte Kind ist, erschließt sich nur in der Zuordnung von wunderbarem Erschaffen- und noch wunderbarerem Erneuertsein (vgl. Meßliturgie); was das getaufte Kind, grundsätzlich jedes Menschenkind, werden soll, bleibt ohne die Gnade unerkennbar und unerreichbar. Gegenüber einer Erziehung, die durch die Überschätzung des Willens und Wissens, der Leistung und des Tuns gekennzeichnet war, wird, im Anschluß an das gekennzeichnete Umdenken im Innenraum der Kirche eine Erziehung mehr und mehr an Bedeutung gewinnen, welche zugleich mit der Gnade die weitgehend abhanden gekommene Weisheit des Gebetes und der Gewissenserforschung, des Schweigens und der Muße wiederentdeckt. Die Idee geistig-geistlicher Vaterschaft - von Eltern und Berufserziehern verwirklicht - wird zu einer Entlastung der heute noch so überbundenen und überforderten Priester führen.

b) Die Überforderung der Priester

Zunächst mag die obige Kennzeichnung wie ein Vorgriff auf die Zukunft erscheinen, wenn man den argen P r i e s t e r m a n g e l bedenkt, der sich u. a. auch in der Übergröße vieler Pfarreien ausdrückt. Wenn zwei Priester Pfarreien von 12 000 Seelen und mehr zu betreuen haben, ist das Entstehen personaler Bindungen zwischen Priester und Laien geradezu unmöglich gemacht. Noch schwerer wiegt der Umstand, daß ein überbeanspruchter, nervöser Priester nicht mehr als das Abbild des "Guten Hirten" erlebt werden kann. Ähnliches gilt für Katecheten, wenn sie, wie es häufig vorkommt, in 10 - 15 Klassen zu unterrichten haben und dadurch der Möglichkeit beraubt sind, im Sinne personaler Seelsorge zu wirken.

Für den Bereich der Kirche gilt daher zunächst, daß auch sie unter dem Schwinden personaler und väterlicher Substanz leidet, wenngleich in ihr viele Anzeichen tiefgreifender Erneuerung zu erkennen sind und sie in ihrem hierarchischen Aufbau das Prinzip väterlicher Ordnung stets bewahrte. Die Verehrung und Achtung, welche ihr derzeitiges Oberhaupt über alle Unterschiede der Völker- und selbst Glaubensgemeinschaften hinweg genießt, ist neben der Anerkennung seiner menschlichen Güte und Weisheit Ausdruck der Sehnsucht nach dem p i u s p a t e r als dem Sachwalter der Wahrheit und Gerechtigkeit.

Versuchen wir eine Zusammenfassung der Züge der gegenwärtigen erzieherischen Situation, wie sie für unser Thema bedeutsam sind, so dürfen wir folgende nennen: Das Schwinden väterlicher Substanz in einem Großteil der Familien verbindet sich mit der steigenden Berufstätigkeit der Mutter; die Tendenzen zur Zentral- und Tagesheimschule verstärken sich und fördern das Heraufkommen des Lehrer-Spezialisten anstatt des Lehrer-Erziehers; im handwerklichen und industriellen Betrieb tritt an die Stelle der Meisterlehre das Anlernen der jungen "Arbeitskraft" mit dem Ziel ihrer möglichst reibungslosen Einpassung in den Produktionsprozeß; in der Öffentlichkeit wird das personale "Wir" der Gemeinschaft durch das "Man" einer anonymen Masse abgelöst; die Flucht in die Scheinwelt des Films, die Überschwemmung mit den Zerrbildern der Welt und des Menschen in den Massenpublikationsmitteln können den gefährlichen Mangel persönlicher Bindung und Verantwortung im öffentlichen Raum nur verdecken; endlich ist auch die Kirche vor allem durch ihren Priestermangel an der allgemeinen Verarmung personaler Begegnungsmöglichkeit beteiligt.

Diese Situation macht es für das Kind und den Jugendlichen schwer, auf Grund erlebten, väterlichen Seins ein Vorbild zu finden. Er flüchtet zu den "Stars", die ihm angeboten werden, oder er sucht sich den "Blasnschef", der ihm imponiert.

Das Positive der zunächst negativ erscheinenden Situation erblicken wir darin, daß von der praktischen Erfahrung her die Erneuerung des Vaterbildes gefordert wird. Der "Vater" aber, "als Gehalt der kindlich aufblickenden, liebenden, verehrenden ... Intention" ist "gleichsam das undifferenzierte Quellbild aller möglichen Personwerte"¹⁾, und damit auch die Wesensgestalt des "Vorbildes". Mit dem Aufblicken zum Vater beginnt die Überwindung unserer Situation, die Simone Weil als eine solche tiefer, personaler "Entwurzelung" erkannt und gezeichnet hat.²⁾

Mit der Verehrung des Vaters wird zugleich das Gespür für das Vorhandensein der übersinnlichen Welt und des Absoluten wachsen, damit aber auch die Sehnsucht, das weithin verstummte Gespräch mit dem Vater - Schöpfer des Menschen und der Welt wieder aufzunehmen.

1) Scheler: Formalismus, a.a.O., S. 577

2) vgl. Weil, a.a.O., S. 77 f

II. DIE ANTHROPOLOGISCHEN GRUNDLAGEN DES VORBILDES

1. Von der Bedeutung der Anthropologie für die Erziehung

Die Frage nach dem Wesen des Vorbildes hat die Frage nach dem Wesen des Menschen als Person, als Bild und als Vorbild zur Voraussetzung. Wir stehen mit diesen Fragen inmitten der Anthropologie, deren Bedeutung für die Pädagogik gar nicht hoch genug angesetzt werden kann. Die Fragen nach dem Wesen des Menschen, seinem Ursprung und seinem letzten Ziel lassen sich in einer Pädagogik, die mehr sein will als Tatsachenforschung, nicht überschweigen; denn wie könnte jemand auch nur über den kleinsten Abschnitt eines Weges Gültiges sagen, der um das Ziel nicht weiß? Lehrt doch die alltägliche Erfahrung, daß es einen richtigen oder einen falschen Weg an sich nicht gibt, sondern daß ein Weg richtig oder falsch ist im Hinblick auf ein Ziel.

Die Bedenken mancher Pädagogen, Dingen nachzuforschen, die sich der "exakten Wissenschaft" entziehen, stammen aus dem Wissenschaftsbegriff des 19. Jahrhunderts und erweisen sich immer mehr als unwissenschaftlich. Insofern besteht auch die Feststellung Lochners, daß Erziehungswissenschaft nur dann Wissenschaft sei, wenn sie sich mit den Arbeitsbereichen der Tatsachenforschung als Erforschung des Sichtbaren und Zählbaren begnüge, zu Unrecht.¹⁾ Ihre Anerkennung würde Pädagogik notwendig zu einer Disziplin der Naturwissenschaft, näherhin, zu einem besonders interessanten Teil der Zoologie, machen - eine Konsequenz, die an vielen Stellen von Lochners Werk sichtbar wird. Dem Sichverschließen gegenüber dem Anspruch der Philosophie und Theologie, zur Wesensdeutung des Menschen beizutragen, entspricht der Versuch, durch Aufstellung zahlreicher Typentabellen den Wissenschaftscharakter zu sichern. Dies gilt aber nicht nur für Lochner. Sein Werk wurde herangezogen, weil es die Dringlichkeit anthropologischer Grundlagen für jede Frage der pädagogischen Theorie besonders deutlich unterstreicht. Dempf spricht in ähnlichem Zusammenhang von "jener spezialwissenschaftlichen Krisis der Menschenlehre im späten 19. Jahrhundert, deren Folge wir heute zu tragen haben."²⁾ Er weist gleichzeitig an der Entwicklung der Anthropologie seit 150 Jahren nach "daß die

1) vgl. Lochner, a.a.O., S. 7

2) Dempf, Alois: Theoretische Anthropologie, München 1950, S. 15

Weltanschauung von der Menschenanschauung abhängig ist." ¹⁾ Die Anwendung dieser Erkenntnis auf die Pädagogik läßt die Abwandlung der These Aloys Fischers, daß Erziehung die praktische Version einer Weltanschauung sei, dahingehend zu, daß wir Erziehung als die Bemühung bezeichnen möchten, ein Menschenbild zu verwirklichen. Anders ausgedrückt: Erziehung zielt auf die Verwirklichung eines bestimmten Menschenbildes. Die Frage nach dem wahren Bild vom Menschen rückt damit in den Mittelpunkt der pädagogischen Fragestellung überhaupt.

Wir beschränken uns in der nun folgenden anthropologischen Untersuchung auf Teilfragen dieser Wissenschaft, die in unmittelbarem Bezug zu unserem Thema stehen. Wenn wir dabei an einzelnen Stellen die Erörterung weiter vorantreiben, geschieht dies teils aus dem brennenden Interesse am Gegenstand, teils aus der Einsicht, daß sich Unklarheiten und Irrtümer in diesem zentralen Bereich der Pädagogik überallhin verheerend auswirken müssen. Zudem liegt es im Wesen allen geistigen Fragens, sich gegen ein Verengen auf einen bestimmten Zweck zu wehren.

2. Der Mensch als Person

a) Das Wesen der menschlichen Person

Erziehen bedingt notwendig das Vorhandensein menschlicher Personen als Erzieher und Zögling. Die Frage nach dem Wesen der menschlichen Person wird aber in ihrer ganzen Bedeutung erst sichtbar, wenn wir bedenken, daß auf dem Personsein des Menschen nicht nur die Möglichkeit mitmenschlicher, sondern auch die Gott-menschlicher Beziehung beruht. In diesem Sinne sagt Buber: "Um in eine persönliche Beziehung zum Absoluten eintreten zu können, muß man erst wieder eine Person sein..." ²⁾ Ähnlich gilt, daß menschlich wesenhafte Beziehung nur als Beziehung von Person zu Person zu erfassen ist.

Bevor wir selbst darzustellen versuchen, worin wir das Wesen der menschlichen Person erblicken, wollen wir einige Aussagen zum gleichen Gegenstand prüfen, um aus der Erkenntnis dessen, was Person nicht ist, vorzudringen zur Erkenntnis dessen, was sie ist.

1) Dempf, Alois: Theoretische Anthropologie, München 1950, S. 17

2) Buber, Martin: Reden a. a. O., S. 76

Hier ist zunächst hinzuweisen auf die Zerstörung des Personbegriffes, die sich in Worten wie "Schülermaterial" und "Lehrkraft" äußert. Der Mensch als Person kann nicht Material und er kann nicht Kraft sein; auch die Bezeichnung "gutes Schülermaterial" ist unmenschlich; denn der Mensch besitzt keinen bestimmten Wert, sondern Würde. Auf der gleichen Ebene liegen Aussagen wie diese: "Der kollektive Pol, auf den die erzieherische Einwirkung ausgerichtet erscheint, wird herkömmlicherweise Z ö g l i n g genannt." oder: "In anthropologischer Betrachtung ist der Mensch ein Wesen, das sich vom T i e r zum "Ü b e r t i e r" entwickelt hat." ¹⁾ oder: "Durch diese freitätigen Akte wird die Seele zur P e r s o n. - Der Sinn des ersten Trotzalters liegt demnach in der Erstarkung des Wollens und beginnenden Ausbildung der Person..." ²⁾. "Ein Säugling besitzt jenes Akt- und Erlebniszentrum, das der Psychologe als Ich bezeichnet, noch nicht und ist deshalb keine Person." ³⁾

Allen diesen Aussagen liegt eine Verkennung des Wesens der menschlichen Person zugrunde. Bei Remplein entsteht der Eindruck, als sei das Personsein des Menschen ein Produkt des Trotzalters und äußere sich in der "Erstarkung des Wollens". Die Gleichung: Person = Akt und Wille drängt sich auf, damit aber auch die Erinnerung an jenen dynamischen Titanismus, welcher in den nationalsozialistischen Erziehungsmaßnahmen zutage trat. Auf solchen Grundlagen ist ein Wesensverständnis des Kindes, seiner Entwicklung und Erziehung, unmöglich gemacht. Es wird sich erweisen, daß ein falscher Personbegriff die rechte Erfassung dessen, was Individuum, Persönlichkeit, Freiheit, Verantwortung und Autorität ist, in Frage gestellt; gleiches gilt vom Vorbild.

Der geistige Zusammenhang mit H e g e l, für den die Person "Durchgangsmoment in der Entwicklung der absoluten Idee" und zu M a r x, für den sie "geschichtlicher Faktor" ⁴⁾ ist, läßt sich sowohl in der vom Idealismus als auch in der vom Marxismus beeinflussten Pädagogik nachweisen ⁵⁾. Individua-

1) Lochner, a.a.O., S. 41 und S. 13

2) Remplein: Die seelische Entwicklung a.a.O., S. 152 f

3) derselbe: Psychologie der Persönlichkeit, München-Basel 1954, S. 33

4) vgl. Wetter, Gustav: Der dialektische Materialismus, Freiburg 1956, S. 250

5) Anmerkung: Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf Stippels Buch "Die Zerstörung der Person", Donauwörth 1957, das die innere Verwandtschaft der beiden Denkrichtungen erweist. Dort wird auch dargestellt, wie unlösbar der Zusammenhang zwischen philosophischer Anthropologie und Pädagogik ist. Leider war ein gründliches Eingehen auf Stippels Werk unmöglich, da es erst während der Drucklegung dieser Arbeit erschien.

lismus und Kollektivismus haben gleichermaßen zur Zerstörung der menschlichen Person und damit der Menschenwürde beigetragen. "So tiefgreifend die Verschiedenheit der genannten Strömungen untereinander ist, in die es m Punkte besitzen sie ein Gemeinsames, das umso schärfer herauszuheben ist, als es vermöge der sonstigen Differenzen so selten bemerkt wird".

Zu den tragischen Tatsachen gehört es, daß Max Scheler, der durch sein Werk entscheidend zur Erneuerung des Personbegriffes beigetragen hat ²⁾, schließlich doch in die Reihe der Zerstörer der menschlichen Person zurückkehrt. "Die Person des Menschen ist keine 'Substanz', sondern nur eine monarchische Anordnung von Akten, unter denen je einer die Führung und Leitung besitzt. Seine Einschränkung des Personseins auf "eine bestimmte Stufe menschlicher Existenz" - ausgeschlossen werden Kinder, Schwachsinnige und solche, die nicht die Herrschaft über ihren Leib besitzen -, hängt damit zusammen. ⁴⁾ Darüber hinaus läßt sich am Werk Schelers wie an dem kaum eines anderen Denkers ablesen, daß das Wesen menschlicher Person nur als Abglanz und Gegenüber der Gottperson begriffen werden kann. Schelers Unfähigkeit, zu einer gültigen Begründung der Person zu kommen, wird nur aus seinem auf Hegel und Spinoza zurückgehenden Gottesbegriff verständlich: "... das Urseiende wird sich im Menschen seiner selbst inne, im selben Akte, in dem der Mensch sich in ihm gegründet schaut." ⁵⁾ Der sich im Menschen erfassende und durch den Menschen verwirklichende Gott kann nicht Person sein, würde er doch dadurch zu einem Produkt des menschlichen guten Willens. Ebensovienig aber kann der Mensch auf solcher Basis Person sein, er bezöge dieses Sein von jemandem, der es selbst nicht besitzt.

Die Versuche, Person aus seiner ursprünglichen Bedeutung, persona = Maske, zu verstehen, lassen die tatsächliche Entwicklung der Geistesgeschichte außer acht. Sie führen zu so abwegigen Aussagen wie dieser: "... die Persona ist nur eine Scheinpersönlichkeit..." ⁶⁾ Rheimfelder hat sich in

1) Scheler: Formalismus a. a. O., S. 508

2) Anmerkung: insbesondere geschah das im Kapitel "Formalismus und Person in "Formalismus" a. a. O.

3) Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1930, S. 75

4) vgl. Scheler: Formalismus a. a. O., S. 482 f.

5) Scheler: Kosmos a. a. O., S. 110

6) Rempelin: Psychologie der Persönlichkeit, a. a. O., S. 405

seiner profunden Abhandlung "Das Wort Persona"¹⁾ mit dieser Frage beschäftigt und nachgewiesen, daß zwischen der ursprünglichen Bedeutung des Wortes "persona" und der Verwendung des Begriffes "Person" in der abendländischen Philosophie kein Zusammenhang besteht. Vetter spricht von der "Aushöhlung des Menschen zur Persona" als dem mit der "Verschleierung wirklichen Selbstseins" durch das unpersönliche "Man" zusammengehörigen Gleichnis "uneigentlicher Existenz".²⁾

Vom Menschen als Bild oder Vorbild kann nicht mehr gesprochen werden, wenn sein Eigentlichstes in Akte aufgelöst, sein Sein auf Bewußtsein und Wollen reduziert, sein Wesen zur "Maske" erklärt und sein transzendenter Bezug verneint wird. Durch eine solche "Beschränkung auf das Blickfeld der innerweltlichen Erfahrung bekommt sie lediglich das Verfallensein des Menschen an das Naturdasein und seine geschichtliche Endlichkeit zu Gesicht."³⁾ "Der Mensch ist Person", das bedeutet immer zugleich, daß er im Bezug zum Du der "Person der Personen" steht. Der Mensch ist Person als das Du Gottes. Und weil er dies durch Gott ist, läßt sich das Personsein nicht nach menschlicher Willkür zu- oder aberkennen. Es widerspricht dem Wesen Gottes, daß Er die Personwürde unter Bedingungen vergeben würde, etwa erst von einem bestimmten Intelligenzquotienten an oder auf Grund einer gewissen Willensstärke. Entweder ist schon der Embryo im Mutterleib Person und ebenso auch der erbarmungswürdigste Krüppel und Geistesgestörte oder der Mensch ist es überhaupt nicht.

Der Mensch wird nicht Person, er ist Person. Aus diesem Grund halten wir es z.B. für irreführend, wenn allenthalben Erziehung als "Hilfe zur Menschwerdung" bezeichnet wird. Der Mensch ist Mensch vom Augenblick der Zeugung bis in Ewigkeit. Wo dieser Sachverhalt nicht anerkannt wird, liegt es im Bereich menschlicher Macht, über "unerwünschte Kinder", "lebensunwertes Leben" und "minderwertige Rassen" kollektive Todesurteile auszusprechen und... sie zu vollziehen.

Eine andere Frage ist die nach der vollen Verwirklichung des Personseins. Hier ist es sicher richtig, daß gewisse Personenkreise, Kinder, Geisteskranke, Tote,

1) Rheinfelder, Hans: Das Wort "Persona", Halle 1928

2) vgl. Vetter, August: Natur und Person, Stuttgart 1949, S. 233

3) Vetter: Natur und Person, a.a.O., S. 233 f.

noch nicht, nicht voll oder nicht mehr ihr Personsein zu aktualisieren vermögen, aber sie sind und bleiben Personen im gleichen Maße als die Sonne scheint, selbst wenn sie dem Auge verborgen ist.

In der Spannung von Potentialität und Aktualität liegt ontologisch die Möglichkeit des Vorbildes begründet. "Mein gegenwärtiges Sein enthält die Möglichkeit zu künftigem aktuellem Sein und setzt eine Möglichkeit in meinem früheren Sein voraus..."¹⁾ Vorbild zu sein setzt demnach ein höheres Maß aktualisierten Personseins voraus. gründet aber im Personsein als solchem.

Nach dem Wesen der menschlichen Person zu fragen, bedeutet immer noch ihrem Ursprung, ihrem scheinbaren Tod und ihrer Vollendung zugleich zu fragen. Es ist eine metaphysische Frage, von deren rechter Beantwortung das richtige Stehen des Menschen sich selbst, den Dingen, den Mitmenschen und Gemeinschaften, schließlich Gott gegenüber abhängt. Wir versuchten an einigen Beispielen darzulegen, wie und warum diese Frage falsch beantwortet wurde und erkannten daran, worin das Wesen der menschlichen Person nicht bestehen könne. Wenn wir nun zu sagen versuchen, worin dieses Wesen besteht, tun wir es in dem Bewußtsein, nie ganz an das Eigentliche herankommen zu können, weil eben dieses Eigentliche menschlichen Personseins im Geheimnis des dreipersonlichen Gottes ruht. Alle Aussagen können daher gerade in dieser Frage nur ein Zielen und Trachten nach der Wahrheit sein. Mehr wird durch Vergleiche und Bilder gesagt werden müssen als durch Definitionen.

Rheinfelder zählt eine Reihe von Worten auf, mithilfe derer versucht wurde, das Wesen der menschlichen Person auszudrücken. Er nennt a. "das Ur-eigentliche im Menschen", "das Wesentliche", "den Menschen als Menschen", "den Menschen als Wertsein"²⁾. Ähnlich spricht Steinbüchel von der Person als dem Kern und dem eigentlich Menschlichen im Menschen, der nur durch Begriffe und Bilder, die in der Sinneserkenntnis ihren Ursprung haben, erfaßt werden könne.³⁾ Dempf erklärt nach eingehender Besprechung der Leiborganisation des Menschen: "Aber er ist auch Person mit einer Geistseele als einem höheren Ganzheitsfaktor, die sein eigentliches Wesen ausmacht und seinen gesamten Lebensplan bestimmt, auch den des Organismus, wie heute gerade die Biologen deutlich zu zeigen vermögen."⁴⁾ Scheler sagt: "Wo

1) Stein: Endliches und Ewiges Sein, Freiburg 1950, S. 38

2) Rheinfelder: a. a. O., S. 17

3) Steinbüchel, Theodor. Grundlegung der kath. Sittenlehre I, 1, Düsseldorf 1938 S. 407

4) Dempf: Anthropologie a. a. O., S. 141

immer wir noch einen Menschen irgendwie 'vergegenständlichen', da ent-
schlüpft uns seine Person aus der Hand, und es bleibt nur ihre bloße Hülle".¹⁾
Diese Aussagen stimmen mit denen in der perennen Philosophie gemachten
dahin überein, daß das Wesen der Person im Geist erblickt wird.

Sie weisen zurück auf die erste, klassische, bis heute unübertroffene Formulie-
rung des Boethius (470 - 525): *persona est rationalis naturae
individua substantia*. Dabei ist es fast unnötig zu sagen, daß jenes
"rationalis naturae" nicht mit dem verengenden "rational" unseres heutigen
Sprachgebrauchs zu übersetzen ist, sondern mit "geistig". Ebenso würde die
Tiefe des "individua substantia" erst einsichtig aus jener innigen communicatio
mit der Theologie, welche der patristischen und scholastischen Philosophie
eigen war.

Wir dürfen nun zusammenfassen, worin wir das Wesen der menschlichen Person
erkennen und welchen Sinn wir dem Begriff "Person" in unserer Untersuchung
zugrunde legen. Person bedeutet demnach: geistiges Sein als Teil-
habe am ewigen Sein, unteilbar und unverlierbar dem
Menschen verliehen, damit er Selbststand in Freiheit
besitze.

Als Personen eignet allen Menschen die gleiche Würde, die vom Maß der
aktualisierten Personalität ganz und gar unabhängig ist. Die Person des Men-
schen ist allen Kategorien der Axiologie und Psychologie transzendent. Sie
ist der Gemeinschaftsgrund aller Menschen, zugleich der Grund je-mensch-
licher Einmaligkeit.

Als Träger seines geistigen Seins, als Person, besitzt der Mensch F r e i -
h e i t; die Person ist ihr ontologischer Wurzelboden. Schon im Kind ist diese
Freiheit da, es ist "liber" - Kind - freies Wesen. Das Phänomen der Erziehung
ist erst in Freiheit möglich, anders wäre von Dressur oder Abrichtung zu reden.

Im Personsein des Menschen gründet aber auch der G e h o r s a m. Weil sich
der Mensch entscheiden kann, vermag er zu gehorchen. Das Hinhorchenkönnen
auf das Wort eines anderen Menschen, damit aber auch das schweigende Hin-
horchenkönnen auf das innere Wort, auf das im Sein des anderen unausgespro-
chene Wort, befähigen ihn zur Entscheidung für das Gute, zum Gehorsam, zum
Nachfolgen eines Vorbildes.

1) Scheler: Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und
von Liebe und Haß, Halle 1913, S. 68

Als Person besitzt der Mensch A u t o r i t ä t . Er erfährt sich im "Ich" als der Urheber, 'auctor', eines bestimmten Aktes oder gar als der Zeuger, nicht der Schöpfer, menschlichen Seins. Der "Vater" ist die exemplarische Gestalt der echten Autorität, deren Wesen im Hervorbringen, im Zeugen, im Mehren, im Beschützen, im Ordnen liegt. Die Autorität des Vorbildes als geistige "Urhebemacht" ist vor allem anderen Autorität des Seins.

Ein anderes, zum Wesen der Person gehörendes Kennzeichen ist die V e r -antwortung. Sie verweist auf den dialogischen Grundcharakter menschlicher Existenz. Nicht nur auf einen Anruf zu antworten vermag der Mensch, sondern auch einzustehen für diese Antwort. Er vermag Entscheidungen zu treffen, für deren Folge er mit dem Einsatz seiner Person haftet. Er kennt oder ahnt wenigstens die soziale Bedeutung seiner Haltungen und Handlungen, denen immer auch die Tendenz mitgegeben ist, andere zu ähnlichem aufzufordern. Das "Sichverantwortlichfühlen" nicht nur für seine Taten, sondern auch für sein Sein kommt dem Menschen aus dem G e w i s s e n , der Herzmittle der menschlichen Person. Im Wunder der Person, in der Möglichkeit, Selbststand auch gegenüber Gott zu besitzen, gründet aber auch die S ü n d e , als Entscheidung gegen Gott. "Es gäbe nicht Schuld und Sühne, wenn es nicht freie, persönliche und selbständige Verantwortung gäbe, und es gibt keine echte, persönliche, sittliche Tat als nur im wagenden Einsatz eigener Entscheidung eines sich verantwortlich wissenden Gewissens." ¹⁾ Wo die Sünde gegen die Gebote Gottes in "Fehlhaltungen" umgemünzt und aus Verdrängungen, Komplexen und anderen untergründigen Zuständen des menschlichen Seelenlebens e r - k l ä r t wird, vollzieht sich die Zerstörung des menschlichen Eigenlichen, der Person. Dort wird Erziehung von den Grundlagen her unmöglich gemacht.

Als "Selbststand in Freiheit", des Gehorsams fähig, der Autorität mächtig, sich seiner Verantwortung im Gewissen bewußt, erlebt der Mensch seine Würde, die in seinem ontischen Wesen gründet. Gleich tief seinem Wesen als Person verhaftet, erfährt er aber auch seine Armut als Sünder, und damit sein Angewiesensein auf die G n a d e . Erst wo auch diese ontische Anlage in die Betrachtung der menschlichen Person einbezogen wird, entfaltet sie sich als das einheitstiftende Prinzip menschlichen Seins und ermöglicht damit das "Schauen" des Menschenbildes.

1) Steinbüchel: Grundlegung a.a.O., I, 2, S. 258

P e r s o n u n d I n d i v i d u u m :

Bereits Boethius spricht bei seiner Bestimmung der Person von ihrer "substantia individua", ihrer unteilbaren Substanz. Der Mensch kann in der Tat nicht anders begriffen werden, als daß er zugleich Person und Individuum ist. Dabei ist das "Individuumsein" des Menschen für das Auge deutlicher erkennbar als das "Personsein"; ein Grund, der mit dazu beitrug, daß der Mensch infolge der Leugnung des Übersinnlichen nur noch als Individuum begriffen wurde, daß gerade die Pädagogik seit der Aufklärung einen Kult damit trieb, ohne zu bemerken, daß der Mensch als Individuum allein nicht zu deuten ist.

Es ist nach Dempf "das erste Axiom der Physiologie, daß jedes Lebewesen als Individuum und Artwesenheit konstituiert ist." ¹⁾ Im Individuum den einzigen Individuationsgrund des Menschen anzusetzen, führt aber zu den biologistischen Denkschemata der neueren Psychologie und Pädagogik. Der vergleichenden Betrachtung von Tierkörper und Menschenleib und ihrer verschiedenen Weise zu reagieren und zu agieren allein schon erschließt sich die Notwendigkeit, für den Menschen in der Person den g e i s t i g e n Individuationsgrund zu erkennen. Den "materiellen Individuationsgrund", das Individuum, "als Träger äußerlichen Signalements" ²⁾ besitzt der Mensch ähnlich den übrigen Lebewesen. Der Satz: "Auf der Frühstufe ist das Kind wie Pflanze und Tier nur I n d i v i d u u m : unteilbare vitale Einheit des leib-seelischen Organismus" ³⁾ ist insofern falsch, als das "Nochnichtaktuellsein" der Person kein Beweis für das "Nur-individuumsein" ist.

Andere Beispiele für diesen apersonalen Individuum-Begriff mögen die Konsequenzen ahnen lassen, die sich daraus ergeben. So befaßt sich Spranger an vielen Stellen seines Werkes mit dem Wesen des Individuums als "ungeteiltem Einzelsein" und führt dazu u. a. aus: "Ein solches Einzelsein besteht leiblich, weil jedes Individuum seinen Leib für sich hat, und seelisch, weil jedes seine Seele für sich hat. Aber geistig gibt es keine solche isolierte Existenz..." ⁴⁾ Die Person, zwar nicht als "isolierte Existenz", aber als geistiges Einzelsein, mehr noch, als der Grund geistigen Eigenstandes, wird in ihrer konstituierenden Bedeutung für den Menschen nicht erkannt, damit aber die Aufhebung der Personwürde theoretisch vorbereitet. Die Verpflichtung gegenüber dem Denken Hegels wird deutlich erkennbar: "Der

1) Dempf: Anthropologie a. a. O., S. 138 f.

2) derselbe: S. 139

3) Remplein: Entwicklung a. a. O., S. 319

4) Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart 1952, S. 47

Wert der Individuen also beruht darauf, daß sie gemäß seien dem Geist des Volkes, daß sie Repräsentanten desselben seien und sich einem Stande der Geschäfte des Ganzen zugeteilt haben." ¹⁾ Ganz in diesem Sinne sagt Kerschensteiner: "Denn aller Bildungsprozeß ist ja nichts anderes als eine Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen." ²⁾

Dieser Begriff vom Individuum, wie er dem Denken Hegels, Sprangers und Kerschensteiners zugrundeliegt, läßt für die begriffliche Bestimmung des Vorbildes als einer Person, die durch ihr Sein eine andere Person erzieht, keinen Raum, wie er auch eine stichhaltige Begründung des Begriffes Persönlichkeit ausschließt.

In unserer Untersuchung verstehen wir unter Individuum das Einzelsein des Menschen, insofern er dem Bereich der Natur angehört, während Person seinen geistigen Eigenstand bezeichnet. Wenn wir im folgenden von "Person" sprechen, meinen wir immer auch "individuelle Person" als "substantia individua".

P e r s o n u n d P e r s ö n l i c h k e i t

Obwohl sich ein innerer Zusammenhang in den beiden Wörtern ausdrückt, ist er bei einer ganzen Reihe von Denkern, vor allem im pädagogischen Bereich, nicht mehr da. "Bildung ist heute unwiderruflich Kultur der Individualität, Emporführung zur Persönlichkeit." ³⁾ Diese "Emporführung" ist theoretisch gar nicht vollziehbar, weil dieser "Persönlichkeit" der ontische Grund der Person fehlt. - "Nun ist es nicht schwer zu sehen, daß die eigene sittliche Persönlichkeit für jeden ein höchstes Gut ist. Idee der Bildung als unbedingt geltender Wert, in nichts von der Idee der sittlichen Persönlichkeit verschieden." ⁴⁾ Solche Sätze deuten die Unmöglichkeit an, den Begriff der Bildung auch nur einigermaßen zu bestimmen. Er ist, ähnlich wie der Begriff der Persönlichkeit, in den letzten Jahrzehnten so verwirrt und verbogen worden, daß es ratsam wäre, auf ihn für abschbare Zeit in der pädagogischen Fachsprache zu verzichten, bzw. sich bei seinem Gebrauch der ontischen Grundlage des Sachverhaltes und Begriffs bewußt zu sein.

1) Hegel Friedrich: Die Vernunft in der Geschichte, zit. aus Bochenski: Die kommunistische Ideologie, Bonn 1956, S. 23

2) Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, München-Düsseldorf 1953, S. 15

3) Spranger: Kultur und Erziehung, Leipzig 1923, S. 136

4) Kerschensteiner: Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin 1926, S. 88

Das folgende Zitat möge noch einmal erweisen, wie eng die Krise der Worte "Persönlichkeit" und "Bildung" in der neueren Pädagogik miteinander zu tun hat: "Persönlichkeit ist höchstes Ziel; Schule und Elternhaus müssen sich aber nicht nur über dieses höchste Ziel verständigen, sondern über alle Teilziele, die hin zum letzten Ziele führen." ¹⁾

An die Stelle Gottes - ihm allein kommen in einer geistig zuchtvollen Sprache Attribute wie "höchstes Gut", "letztes Ziel" zu - ist die eigene Persönlichkeit getreten, deren Verwirklichung zum Sinn des Daseins erklärt wird. Diese den Menschen auf sein Ich zurückwerfende Auffassung von der Persönlichkeit vermag keine Brücke zu schlagen zum Du eines Menschen, der keine Bereicherung der eigenen Persönlichkeit "anzubieten" hat; sie vermag keine Verbindung herzustellen zu den Wirklichkeiten der Tugend, des Dienstes, der Selbstverleugnung und des Gebetes. Um diese Dinge geht es aber primär, wenn vom Werden und Reifen der Persönlichkeit und von der Macht des Vorbildes die Rede ist.

Persönlichkeit wird der Mensch nicht, weil er es werden will, oder weil er einen bestimmten Wert als führenden anerkennen t. ²⁾ Ebenso wenig ist der "Genuß des eigenen Seins" ³⁾ Merkmal der Persönlichkeit. Die Verpflichtung gegenüber dem Werk Fichtes wird in all diesen Formulierungen deutlich: "Ich selbst will mich machen zu dem, was ich sein werde." ⁴⁾ Die Konsequenzen dieses Fichteschen Denkansatzes wirken bis in unsere Tage fort und erschweren die Klärung einer Reihe anthropologisch-pädagogischer Grundbegriffe außerordentlich.

Es wäre einer philosophie-geschichtlichen Untersuchung wert, die Gründe für das Zerreißen des Bandes zwischen Ontologie und Axiologie, zwischen Metaphysik und Erziehung aufzuzeigen. In unserer Untersuchung können wir es immer nur wieder als eine der zweifellos verhängnisvollsten Entwicklungen der modernen Geistesgeschichte feststellen. An der Gegenüberstellung der Begriffe

1) Gaudig, Hugo: Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft, Leipzig-Berlin 1929, S. 16

2) vgl. Kerschensteiner: Theorie a.a.O., S. 85

3) derselbe: a.a.O., S. 87

4) Fichte: Bestimmung des Menschen I, zit. aus Böhne, Gerhard: Grundlagen der Erziehung, Hamburg 1951, S. 160

Person und Persönlichkeit, wo sich der ontologisch-axiologische Zusammenhang allein schon von den beiden Worten her aufdrängt, wird dies am deutlichsten. Steinbüchel kommt das Verdienst zu, in seiner "Grundlegung der kath. Sittenlehre" jenen Zusammenhang eindringlich dargestellt zu haben: "Die Konstanz des Selbstseins ist die ontologische Basis, auf der ein dauerndes sittlich gutes Verhalten, die Tugend, möglich wird." ¹⁾

Dort ist es die im Grunde unverbindliche Anerkennung von Werten, die das Wesen der Persönlichkeit ausmacht, hier ist es das **L e b e n i n T u g e n d**. Damit wird deutlich, daß Persönlichkeit mit Wissen und Bildung in neuhumanistischen Sinne nicht entscheidend verbunden ist, wohl aber mit Tugend als dauernder Seinshaltung auf das Gute hin. Entsprechend sind es heute auch nicht konstruierte Wertpyramiden, die der Pädagogik als Wissenschaft weiterhelfen können, sondern die Wiederentdeckung des Glanzes der Tugend und ihres "welthistorischen Horizontes" ²⁾ für die Theorie und Praxis der Erziehung, damit diese wieder Maßstäbe und Ziele erhalte. Bei der Erörterung des Begriffes "Ideal" wird noch deutlicher werden, wie notwendig gerade im Zusammenhang dieser Arbeit die ontologische Grundlegung der Persönlichkeit in der Person für die Wesensbestimmung des Vorbildes ist.

b) Die Ich-Du-Beziehung der Person

Zur Verwirklichung seines in der Person ruhenden Wesens, zur Umsetzung der Potentialität in Aktualität gelangt der Mensch nicht als ein einzelner. Aristoteles sagt, daß der Mensch von Natur ein politisches Wesen sei, auf die Gemeinschaft bezogen, ohne sie gar nicht existierend. Zur Gemeinschaft, genauer, zu den verschiedenen Gemeinschaften, findet der Mensch durch sein **G e s p r ä c h**, seinen das ganze Sein des Ich und das ganze Sein des Du umfassenden Dialog mit Personen. Die Heilige Schrift drückt diese im Sein des Menschen begründete Wahrheit auf ihren ersten Seiten so aus: "Nicht gut ist es, daß der Mensch allein sei; Ich will ihm eine Gehilfin schaffen, die ihm gleichgeartet ist." (Gen. 2, 18). Zur **G e h i l f i n** Adams erschuf Gott Eva, damit gleichsam den Grundcharakter aller menschlichen Ich-Du-Beziehung als einen solchen des "Gehilfeseins" miterschaffend. Buber sagt dazu: "Es ist den Menschen not und ist ihnen gewährt, in echten Begegnungen einander in ihrem ... Sein zu bestätigen;" ³⁾ In der Tat erfährt der

1) Steinbüchel: Grundlegung I, 2 a.a.O., S. 109

2) vgl. Scheler: Umsturz a.a.O., S. 17

3) Buber: Urdistanz und Beziehung, Heidelberg 1951, S. 38

Mensch täglich sein Angewiesensein auf die Hilfe der anderen Personen und der Gemeinschaften.

Erst im Gegenüber zum Du kann der Mensch seinen geistigen Selbststand aktualisieren, sein Personsein entfalten. In dem Maße, als seine Beziehungen zum Gegenüber der Dinge, Personen, Gemeinschaften und Gottes das Gute zum Ziele haben, reift er zur Persönlichkeit, wird er Persönlichkeit, während er Person ein für allemal ist. Das Ernstnehmen des Du als Person, gleich ob es ein unmündiges Kind oder ein Erwachsener ist, das Sichöffnen für die Freude oder die Not, den Reichtum oder die Armut des jeweiligen Partners gründet im gemeinsamen, personalen Sein. Auf diesem beruht auch die Möglichkeit des Gemeinsamseinkönnens, der communicatio: der Sprache.

Im Gegensatz zu dieser Schau des Zusammenhanges von Person und Persönlichkeit kann der aus dem Idealismus stammende Persönlichkeitsbegriff für die Ich-Du-Beziehung der Personen keinen tragenden Grund schaffen; denn er "kennt ja nicht das Andere, er setzt alle Gegenständlichkeit aus dem eigenen Ich heraus, hebt sie damit aber als wirkliche Gegenständlichkeit auf, weil sie Gestalt und Gehalt des Ich bleibt, das in ihr sich selber spiegelt und ergreift." ¹⁾

Person begegnet Person: auf diesem Wesensgesetz menschlicher Ich-Du-Beziehung beruht das Phänomen der Erziehung allgemein, das des Vorbildes ganz besonders. Begegnung ist immer mehr als eine Subjekt-Objekt-Beziehung. Sie ist das Gegenüberstehen von Wesen, deren metaphysischer Rang absolut gleich ist. Eine Diskussion über den verschiedenen Wert von Personen ist damit ganz unmöglich gemacht, desgleichen der Mißbrauch eines Menschen durch andere als Mittel zu einem bestimmten Zweck. Die Begegnung Ich - Du vollzieht sich grundsätzlich auf der Basis des ontischen Gemeinschaftsgrundes der Person.

Das "Ich" ist auf das "Du" angelegt, die Beziehung zum Du ist dem Ich eingeschaffen. Sie fordert Hilfe des Ich an das Du, damit jedes sein Selbst finde. Immer ist diese Beziehung wechselseitig. Indem die Mutter dem Kind ins Dasein verhilft, verhilft das Kind der Mutter zur Verwirklichung ihres Mutterseins. Wo immer dieser Anruf und Anspruch des personalen Gegenübers durch Mangel an Liebe überhört wird, stirbt das Gespräch, verarmt der Mensch. "Er kann das, was er ist, nicht einfach für sich sein; er braucht den, für den er es sein kann. Auf sich zurückgeworfen, verkümmert er.

1) Steinbüchel: Grundlegung a.a.O., I, 1, S. 356

Denn er hat ein Empfinden dafür, ob er erfaßt und verstanden wird. Wo er es nicht wird, da trifft es ihn wie Verneinung, er sieht sich beiseitegeschoben übersehen, ausgeschaltet aus dem eigentlichen Leben der Lebenden."1) Vielleicht sind die ungeheuren Spannungen unserer Zeit auch Ausdruck der zu selten gewordenen Fähigkeit, ein Gespräch zu führen, d.h. offenen Herzens zu hören, in der Liebe zur Wahrheit zu antworten und beides auch ohne Hast zu tun. Im Hören dessen, was der andere sagt, im Hinhorchen auf das, was er meint, im Spüren dessen, worauf er sich kraft seines ganzen Seins richtet, gründet die Fähigkeit zu gehorchen: im rechten Antworten die zu ver-ant-worten.

Von der Ausbildung dieser Fähigkeiten hängt es ab, ob es dem Menschen möglich wird, am Sein des Du teilzunehmen und darin eine Bereicherung des eigenen Ichs zu erfahren. Diese Teilnahme am Sein des Du ist nicht vollziehbar ohne die Kräfte des menschlichen Herzens, denn Mit-sein bedeutet mehr ein Sich-mitfreuen und Mit-leiden als ein Mit-wissen und Mit-wollen, wie ja auch der Vollendungszustand des Menschen, die Vereinigung mit Gott, als ewige Glückseligkeit erlebt wird. Das Herz wird dadurch als der tiefste Erlebnisgrund des Menschen ausgewiesen.

Die Ich-Du-Beziehung hat in der Personalität des Menschen nicht nur ihren Grund, sondern auch ihre Grenze. Damit diese Beziehung den Charakter des Zwiegesprächs behält, muß jeder Partner er selbst bleiben, er darf seinen geistigen Selbststand nicht aufgeben, sonst wird aus dem Dialog ein gemeinsamer Monolog und, wenn die äußeren Umstände es erlauben, ein Sprechch

Person bleibt Person: dies ist das andere Wesensgesetz der Ich-Du-Beziehung. In seiner ganzen Bedeutung wird es in der Ehe als der innigsten Form menschlicher Begegnung sichtbar und erfahrbar. Nur so kann sie beglückende Gemeinschaft bleiben, daß sich der eine nicht des anderen bemächtigen will und nicht einzudringen versucht in Bereiche, die ihm der andere nicht zu offenbaren vermag, weil sie sein ureigenstes Geheimnis sind.

Das Du findet seine Grenze an der freien Personalität des Ich; umgekehrt gilt dasselbe. Immer muß ein Raum des Urpersönlichen bleiben, damit ein Gegeübertreten von Ich und Du möglich ist und menschliche Begegnung als Reichtum, als Reichen der Tugend, erfahren werden kann. Immer muß jenes Sichzurücknehmen auf den inneren Bereich im Schweigen, in Kontem

1) Hartmann, Nicolai: Das Problem des geistigen Seins, zit. aus Steinbüch. Grundlegung I, 1; S. 153

olation, Muße und Gebet erfolgen, damit der Mensch nicht zum Funktionär und Manager wird. In dieser Daseinsform aber hat er dem Du nichts mehr zu reichen als seine Aktivität, seinen Einsatz und seine Unrast; zu erziehen, gar Vorbild zu sein, vermag er nicht mehr.

Damit das Ich dem Du zu dienen, zu helfen vermag, wozu es wesentlich angelegt ist, muß es ein Selbst, ein Mensch mit geistigem Eigenstand, bleiben. Die Hilfe, die das Ich dem Du gewährt, besteht wesentlicher in dem, was es für das D u i s t , als in dem, was es für das D u t u t . Das "agere sequitur esse" gilt nirgends mehr als im Bereich der Erziehung.

Das Du verhilft dem Ich zur Selbstentfaltung. Der Mensch wird nicht Persönlichkeit, indem er sich auf sein "ideales Ich" zubewegt, sondern indem er sein Ich im Dienst am Du überschreitet. Die höchste Steigerung dieses Transzendierens besteht in der liebenden Hingabe an ein personales Du. Die Liebe erweist sich damit als die Wesensbeziehung zwischen I c h und D u, denn sie zielt auf die gleichzeitige Verwirklichung des Ich und des Du. An der Liebe zum vorbildlichen Du entzündet sich im Ich die Sehnsucht zu vollenderem Sein.

c) Die Person in ihrer Beziehung zur Gemeinschaft

Die Ich-Du-Beziehung wurde von uns als die Begegnung zweier Personen, sinnbildlich als Zwiegespräch, erkannt. In Analogie ließe sich die Gemeinschaftsbeziehung des Menschen als Begegnung von Person und Gemeinschaft kennzeichnen. Gibt es dies aber: tatsächlich, - Begegnung von Person und Gemeinschaft? Trifft die Person in der Gemeinschaft auf ein Wesen, das ihr als Wesen mit geistigem Sein, mit Selbststand, gegenübersteht? Die Erfahrung verneint diese Frage. Die Person trifft die Gemeinschaft n i c h t als eine S u b s t a n z an, die der Person als ebenbürtiger Partner gegenübertreten könnte. Sie ist zwar da als etwas unbedingt Notwendiges, ohne das der Mensch gar nicht sein könnte, aber sie ist nicht da als Wesen mit personalem Sein. Die Geschichte lehrt, daß Staaten und Völker untergehen, ohne daß die Nachgeborenen ihre Namen kennen, daß Familien aussterben und Gemeinwesen jeder Art zerfallen. Es bleibt nach dem Verschwinden einer Gemeinschaft nichts übrig, was als "unsterblich" bezeichnet werden könnte. Der Mensch aber als Person besitzt unvergängliches Sein als Teilgabe Gottes an seinem ewigen Sein.

Damit ist durchaus nicht einer Verachtung der Gemeinschaft das Wort geredet,

besteht doch Gemeinschaft aus Personen, auf die hin das Ich personalbezogen ist, für die es verantworten muß, deren Personwürde ihm mitanvertraut ist. Es kann durchaus der Fall eintreten, daß das Ich zur Preisgabe seines Lebens für die Gemeinschaft aufgerufen ist, um die Grundlagen für den menschenwürdigen Weiterbestand ihrer Glieder zu erhalten. Damit ist aber nicht gesagt, daß der metaphysische Rang der Gemeinschaft höher ist als der der Person. Wesentlich ist dieses Opfer als Dienst an den Personen, welche durch die Gemeinschaft repräsentiert werden, zu verstehen, und nicht als ein Dienst an den oft so mißbrauchten "heiligen Gütern" der Nation oder irgend einer anderen Gemeinschaft. Ihr kommen gar keine heiligen Güter zu, wenn sie sich nicht als Dienerin an ihren Gliedern, d. h., an Personen, erweist. Und nur insofern darf sie den Dienst der Einzelperson beanspruchen, als es ihrem dienenden Charakter entspricht.

Für jede Gemeinschaft gilt, daß sie nicht um ihrer selbst willen, sondern um des Menschen willen da ist. Wo dieses Grundgesetz ontologischen Sichbefindens nicht anerkannt wird, vollzieht sich der Abstieg der Gemeinschaft zur Masse und damit die Entpersönlichung des Menschen. Die Gemeinschaft verliert dadurch ihren Sinn, kann sie doch nur durch die Bewährung von Personen zu ihrer Wahrheit finden.¹⁾

Aufgabe und Sinn des Vorbildes ist es, den Überstieg des Ich zum Du zu ermöglichen und damit das Wir, die Gemeinschaft, als ein "Sozialgebilde" grundzulegen, "in dem die Glieder innerlich miteinander verbunden sind; im Unterschied zur Gesellschaft, die die Glieder äußerlich unter dem Gesichtspunkt eines gewillkürten Zieles aneinanderbindet."²⁾

Gemeinschaft kann weder Substanz noch Person, sondern nur ein notwendig Hinzutretendes, ein "accidens necessarium"³⁾ sein. Um Gemeinschaft zu bleiben, muß sie Substanz- und Personsein des Menschen respektieren und fördern. Zugleich muß aber auch anerkannt werden, daß sich die Person nur aktualisieren kann im Dienst in und an den Gemeinschaften.

Was Gemeinschaft ist, erfährt der Mensch zuerst in der Familie. Sie ist die ursprünglichste Form aller menschlichen Gemeinschaften. In ihr kommt der Mensch physisch und psychisch zur Welt, in ihr erfährt und erlebt er die Welt zunächst als Raum der Geborgenheit und Liebe, bzw. als dessen

1) vgl. Buber, Martin: Die Frage an den Einzelnen, Berlin 1936, S. 58

2) Hengstenberg, Hans-Eduard: Hat die Gemeinschaft ein Sein, das von dem der Glieder zu unterscheiden ist?, Brüssel 1953, S. 42

3) vgl. Manser, Gallus: Das Wesen des Thomismus, Freiburg 1949

Gegenteil; in jedem Fall aber als die ihm zugehörige Welt. Auch das beste Säuglingsheim und der ideale Kinderhort können das Vater- und Muttererlebnis der Familie nicht ersetzen. Das liebende Umsorgtsein durch die Eltern schafft jene Atmosphäre der Liebe, in der das Kind gedeiht, in der es seine Urfahrungen menschlichen Bezogenseins macht, wo sich ihm aber auch am Bild des Vaters die Züge des ewigen Vaters darstellen.

In der Familie, vor allen Dingen in der kinderreichen, herrscht normalerweise jenes Gleichgewicht zwischen Fürsorge und Selbständigkeit, das es der Kindperson ermöglicht, sich im Gebrauch der Freiheit zu üben. In ihr vollzieht sich auf die natürliche Weise sowohl die Erziehung zur Gemeinschaft als auch die zu Eigenständigkeit und Entscheidungsfähigkeit. Ihr Brauchtum, ihre Sprache, ihr religiöses Leben, alles in allem ihre "Atmosphäre", beheimaten den jungen Menschen in den anderen lebensbestimmenden Gemeinschaften der Blutsverwandtschaft, der Gemeinde, des Stammes, des Volkes und Staates, endlich der Kirche. Die Erfahrung der väterlichen Autorität in ihrer ganzen Weite bildet die Voraussetzung dafür, daß der in die anderen Gemeinschaften hineinlebende junge Mensch deren innere und äußere Ordnung als notwendig begreifen, aber auch ihre Übergriffe beurteilen kann. Das Bewußtsein von der Unauflöslichkeit der Ehe, die "schon im Naturzustand... von Gott" als "ein unauflösliches Band auf Lebensdauer" ¹⁾ gestiftet ist, begründet geradezu den kontinuierlichen Charakter echter Gemeinschaftsbildungen.

Die Treue der Ehegatten zueinander, ihre gegenseitige Ehrfurcht und Hingabe sind für den irdischen Bereich das Sinnbild personaler Beziehung überhaupt. Darüber hinaus verweist die Gemeinschaft der Gatten auf das eigentliche Ziel jeder Gemeinschaft: die Vollendung der menschlichen Person. Diesem Wunsch nach gegenseitiger Vollendung liegt als wirkende Kraft die Liebe zugrunde, die wesentlich auf die Glückseligkeit des anderen zielt, in diesem Akt der Selbstlosigkeit die eigene Verwandlung zum Ziel hin wirkend. In der Treue und Selbstlosigkeit der Gatten, die für die Beziehung der Familienglieder untereinander bestimmend wirkt, geschieht exemplarisch die Überwindung der Ichverschlossenheit und damit die Voraussetzung der Gemeinschaftsbildung.

Im Gegenüber zum Du, in der Beziehung zur Gemeinschaft, aktualisiert der Mensch seinen geistigen Eigenstand, seine Personalität im Bewußtsein

1) Pius XI: Casti Connubii I.3, Luzern 1952, S. 19

seiner Freiheit. In der Verbundenheit mit dem Du und im Sichgebo-
fühlen in der Gemeinschaft erfährt er sich als das gemeinschaftsverbundene
Wesen, das auf die Hilfe der "anderen" angewiesen ist, das aber auch im
Dienst an den "anderen" die Bestätigung seines eigenen Ichs findet. Die
Bejahung der Person i n der Gemeinschaft bedeutet gleichzeitig die Über-
windung des gemeinschaftsblinden Individualismus und des personblinden
Kollektivismus.

d) Die Person in der Beziehung zu Gott

Wir deuteten bereits mehrfach an, daß der Begriff Person, wie er von uns
verwendet wird, aus der Theologie, genauer, aus der Trinitätslehre, stammt.
Erst der Wunsch und die Notwendigkeit, sich dem Geheimnis des dreifaltigen
Gottes auch kraft menschlicher Spekulation zu nähern, führte zum Gebrauch
des Wortes Person. Rheinfelder schildert jene jahrhundertelange Auseinander-
setzung, die mit Tertullian (160 - 220 n. Chr.) beginnt und erst mit Boethius
(480 - 524 n. Chr.) ihren Abschluß findet: "persona verwendet man, um die
Dreiheit in der Gottheit auszudrücken und diese Aufnahme des Wortes ins
Dogma wurde der Anlaß, daß es auch in der Sprache der Philosophie Eingang
fand". ¹⁾ Zunächst war mit Person eine der drei göttlichen Personen in
ihrer Wesensgleichheit mit den anderen und ihrer personalen Verschiedenheit
gemeint; es ging aber auch darum, in einem Wort das Verbundensein des
Menschen mit Gott auszudrücken. Boethius "entwickelt... durch Aufstellung
immer schärferer Gegensätze und Scheidungen den Begriff dessen, was
persona ausdrücken soll, wenn man es von Gott und vom Menschen
gebraucht, und landet bei der Definition: 'Persona est naturae rationalis
individua substantia.'" ²⁾

So verweist allein schon die Geschichte des Begriffs Person auf den trinitari-
schen Bezug des Menschen. Von ihm als Person zu reden, setzt, geistesge-
schichtlich betrachtet, die Personen Gottes voraus. Der Mensch ist Person,
weil Gott vor ihm Person ist, von Ewigkeit her ist und in alle Ewigkeit sein
wird. Gott übersteigt alle menschlichen Kategorien von Raum und Zeit.
Dadurch ist trotz des Personseins, welches dem Menschen mit Gott gemeinsa-
m ist, der unendliche Abstand angedeutet, der Schöpfer und Geschöpf trennt.
Der Mensch kann nie Gott werden.

1) Rheinfelder: Persona a.a.O., S. 159

2) derselbe: Persona, a.a.O., S. 159

Ein anderer grundlegender Unterschied wird sichtbar. Der Mensch ist Person potentiell und aktuell. In keinem Augenblick seines Lebens wird er von sich sagen können, er sei nun voll und ganz das, was er zu sein vermöchte. Immer erfährt er sich als Wesen der Begrenzung, dessen zeitliche Markierungen, Geburt und Tod, ihm täglich vor Augen sind. Der Mensch weiß sich als geschaffenes, ins Dasein gesetztes und in ihm erhaltenes Sein, das sich nach vollendetem, ewigem Sein sehnt. Die Frage nach dem Ursprung seiner Fähigkeit, als "er selbst" sich zu entscheiden, die Frage nach dem Grund seiner personalen Existenz führt ihn über Eltern und Vorfahren zurück zum Urheber des Seins, dessen Sein "nicht - wie alles menschliche Sein - ein empfangenes ist; es muß aus sich selbst sein; ein Sein, das nicht - wie alles, was einen Anfang hat - auch nicht sein kann, sondern notwendig ist." ¹⁾ Dieses Sein ist nicht denkbar als ein noch werdendes, sondern nur als ein vollendetes, ebenso wie die Person dieses Urhebers allen Seins nicht in Potentialität und Aktualität gegeben sein kann, sondern notwendig im steten aktuellen Besitz ihrer ganzen Möglichkeit. "Gott kann nicht anders als in actu esse". ²⁾

Aus der Spannung, in welcher der Mensch zeitlebens steht, weil er noch nicht ist, wozu er sich im Innersten berufen weiß, richtet sich seine Sehnsucht nach der Vollendung seines Seins. Dieser Sehnsucht entspringt jener Dialog des Menschen mit Gott, der vom Schöpfer durch die Einhauchung der Geistseele und die damit verbundene Mitteilung personalen Lebens begründet wurde. Dieser Dialog zwischen Gott und dem Menschen ist nur möglich, weil Person zur Person spricht, weil Gott sich offenbart und der Mensch hört und weil der Mensch Gott anruft und dieser seinen Ruf vernimmt.

Leider muß an dieser Stelle gesagt werden, daß in der modernen Pädagogik, die bis in unsere Tage durch den untergründigen Pantheismus Fichtes und Hegels mitbestimmt wird, die Frage nach Gott als dem Ur-Du des Menschen überschwiegen bzw. durch den lächerlich gewordenen Hinweis auf Gott als den "höchsten Wert" umgefälscht wird. "Die Pflege des Kultus, der Religion wird abgelöst durch die Begeisterung für das Schaffen einer Kultur oder für die Ausbreitung der Zivilisation. Das Schöpferische, vormals das Eigene des biblischen Gottes, wird zur Auszeichnung des menschlichen Tuns. Dessen Schaffen geht zuletzt in das Geschäft über." ³⁾ Der Mensch als "bestia fabra" ⁴⁾ ist das Ende der immanentistischen Menschenlehren und jeder auf sie aufbauenden Pädagogik.

1) Stein: Endliches und Ewiges Sein a.a.O., S. 57

2) dieselbe: a.a.O., S. 41

3) Heidegger, Martin: Holzwege, Frankfurt/M. 1950, S. 203

4) Dempf: Anthropologie a.a.O., S. 246

Gerade heute gilt es, die Frage nach dem Seinsgrund der menschlichen Person konsequent zu stellen, den Versuch einer Antwort zu unternehmen und die erkannte Wahrheit im Wissen um die enge Grenze eigenen Vermögens zu leben. Das Herzensanliegen einer Erziehung, der es um die Heilung und Rettung des Humanum zu tun ist, muß es sein, den Menschen wieder vor das Angesicht Gottes zu stellen, ihn dem ewigen Logos zu exponieren, damit er an sich die verwandelnde Kraft des von Gott her kommenden Wortes erlebe. Die Urakte solcher Erziehung sind: die Gnade von oben und das Gebet vom Menschen her. Ihre Grundlagen findet sie schlicht und selbstverständlich im Geborensein ebenso wie im Widergeborensein des Menschen.

In der Taufe durch Christus im Schoß der Kirche zu übernatürlichem Leben wiedergeboren, bedarf das Kind einer Erziehung, welche dieser Realität gerecht wird. Natürlich wird es zunächst Aufgabe der Eltern sein, die natürlich - übernatürliche Ganzheit der Erziehung durch ihr eigenes Sein und Tun zu gewährleisten, darüber hinaus aber nehmen alle hinzutretenden Erzieher an ihrer Verantwortung teil, dem Kind zur vollen Entfaltung seines Wesens zu verhelfen, das durch Geburt und Wiedergeburt angelegt ist und sich nach der Vollendung seines Seins ausstreckt. Sinn dieses "Sichausstreckens", dieses Transzendierens zum Ziel ist die Verähnlichung mit Gott. Sie kann nicht durch die "moralische Tüchtigkeit" oder durch die außerordentliche Willensanstrengung "geleistet" werden, sondern wird entscheidend von oben gewirkt während der Mensch der "Mitwirkende" ist.

Was das Wesen des Vorbildes ist, kann nur in dieser Perspektive auf Gott hin sichtbar werden, deutet doch jedes Vorbild über sich hinaus auf ein Urbild, von dem es Abglanz ist. Max Scheler weist auf den Zusammenhang zwischen Vorbild und Gottesidee hin: "Da für alle Vorbilder und Gegenbilder... die Idee Gottes ursprünglich bestimmend ist, so fordert der natürliche Fortgang dieser Untersuchungen zunächst eine Wesenslehre von Gott..."¹⁾

Wir konnten im Rahmen unseres Themas diesen Zusammenhang nur andeuten, weil der Gesichtspunkt unserer Untersuchung primär ein anthropologischer und pädagogischer ist. Trotzdem wurde sichtbar, daß die Betrachtung des Menschen als Person unausweichlich zur Betrachtung der Gottperson, konkreter, der drei göttlichen Personen, zwingt. Der Mensch ist Person als das Du Gottes.

1) Scheler: Formalismus a.a.O., S. 595

Das Gespräch mit Gott, Gebet, Betrachtung Seiner Wahrheit im Wort und in den Dingen, Dienst am Menschen als dem Kind Gottes, Hinlieben der Welt zu ihrem Schöpfer - dies ist die eigentliche Form, die menschliche Person zu aktualisieren, Persönlichkeit zu werden im Dienst am Du, an der Gemeinschaft, schließlich an Gott.

3. Der Mensch als Bild

a) Das Wesen des Bildes

Bestand das zentrale Problem des vorangegangenen Kapitels in der Bestimmung des Menschen als Person, so wird es im folgenden seine Bestimmung als Bild sein, die uns beschäftigt. Dabei versuchen wir die Problematik des Begriffes Bildung möglichst unberücksichtigt zu lassen, kommt es uns doch vor allem auf die Erfassung des Bildbegriffes an, soweit er für die Wesensbestimmung des *V o r b i l d e s* erforderlich ist. Richtete sich das Fragen nach der Person auf das, was es dem Menschen ermöglicht, in der Konstanz des Selbstseins zu existieren, so richtet sich das Fragen nach dem Bild auf den Menschen als sinnenhafte Erscheinung.

Dabei erkennen wir sofort, daß es unmöglich wäre, ein Bild vom Menschen zu entwerfen, wenn es nicht in der Person die Mitte besäße, die alle Züge zur Einheit verbindet; denn Bild meint wesentlich: anschaulbare, geistig durch eine Idee erfassbare Ganzheit.¹⁾ Die Idee geht dem Bild voraus, wie dem Wort der Gedanke als "inneres Wort". In diesem Sinn ist das schöpferische Gestalten des bildenden Künstlers das Sichtbarmachen einer Idee.

Vom Menschen als Bild zu sprechen bedeutet demnach, sowohl seine den Sinnen zugängliche *E r s c h e i n u n g* als auch seine *P e r s o n*, ohne die er ja gar keine Ganzheit, also auch kein Bild sein könnte, zu berücksichtigen. "Das menschliche Bild - das ja auch in der Sphäre des Leblosen und des Bio-Psychischen steht; ihnen zugeordnet die entsprechenden Verwirklichungsformen - ist entscheidend getragen von der Initiative des Geistes, der Erkenntnis, Freiheit und Tat."²⁾ Der Mensch ist Bild; damit ist anerkannt, daß er als geistgeprägtes, sichtbares und ganzheitliches Wesen sinnhaft wahrge-

- 1) Anmerkung: Die Ausdrücke der Volkssprache "Mannsbild" und "Weibsbild" lassen erkennen, daß mit dem Wort "Bild" der *g a n z e* Mensch erfaßt wird.
- 2) Guardini: Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg o.J., S. 27

nommen, empfangen werden kann. Der Mensch ist Bild: damit ist gleichzeitig aber auch anerkannt, daß er immer mehr ist als sichtbare Wirklichkeit, ja, daß sein Eigentliches Geheimnis bleibt, das nur dem Schöpfer offenbar ist. So ist das Menschenbild, das sich der betrachtenden Schau zeigt, immer sichtbar und geheimnisvoll zugleich. Dies gilt für die philosophische Spekulation, die das Allgemeine zu erfassen sucht, dies gilt aber auch in der konkreten Situation der Begegnung von Mensch zu Mensch.

Den Menschen als Bild zu begreifen, verweist gerade in der Erziehung darauf, den anderen zunächst so empfangen und annehmen zu wollen wie er ist; die Volkssprache sagt: "zuerst ein Bild von jemand bekommen". Die Wege der rationalistisch-sensualistischen Psychologie und Pädagogik verlaufen in der umgekehrten Richtung. Sie tragen Beobachtungs- und Denkschemata an den Menschen heran und versuchen ihn mithilfe der zahllosen Typologien als "Fall" einzuordnen. Sie s c h a u e n nicht, sondern sie b e o b a c h t e n, sie d e u t e n nicht, sondern sie e r k l ä r e n, sie erfassen den Menschen nicht als B i l d, sondern als P h o t o g r a p h i e.

Über der Fülle der mit außerordentlichem Fleiß gesammelten, zähl- und meßbaren Aussagen ging das einheitsstiftende Prinzip der Person, damit aber auch das Bild verloren. Guardini erfaßt in wenigen Sätzen die Krisis des Begriffes, damit aber auch des Inhalts der bisher gültigen "Bildung": "Hier ist kein Bild. 'Bild' strebt in anschauliche, gegenwärtige Ganzheit; in sich selbst besitzende Geschlossenheit. Für dieses Weltgefühl hingegen gibt es nur Einzelwesen, die mit Initiative in Einzelsituationen stehen; darin Einzeltaten, Einzelschöpfung vollbringen; und damit sich selbst so, hier, jetzt definieren." 1)

Ganz offensichtlich kann aber vom Menschen als Vor-bild nicht gesprochen werden, wenn er nicht mehr als Bild begriffen wird. Die bloße Ansammlung von Tatsachen über den Menschen ergibt ebensowenig ein Bild von ihm, wie das noch so gründliche Wissen über die Welt und ihren chemisch-physikalischen Aufbau ein Weltbild stiftet.

Das Bild vom Menschen läßt sich nicht konstruieren, es läßt sich auch nicht durch die Sammlung zahlloser Details beschreiben, es läßt sich nur e r - s c h a u e n im Hinblicken und Hinhören auf die ganze Wirklichkeit menschlichen Seins. Erst die ehrfurchtige Schau, die natürlich das von der empirisch-deskriptiven Forschung bereitgestellte Wissen miteinbezieht, stiftet das Bild vom Menschen, welches auf die im Sein begründete Wahrheit zielt.

1) Guardini: Bildungslehre a. a. O. S. 34

b) Die Einheit von Leib, Seele und Geist

den durch die moderne Menschenlehre am meisten bestätigten Einsichten gehört die von der Leib-Seele-Geisteinheit des Menschen. Der von Descartes in das abendländische Denken eingeführte, "schroffe Dualismus der res cogitans und res extensa" ¹⁾, wie er u.a. die Lehre Klages' vom Geist als dem Widersacher der Seele und als Grundzug die Psychologie des 19. und teilweise noch des 20. Jahrhunderts bestimmte, tritt immer mehr in den Hintergrund. "Sauber und gewissenhaft haben die spekulativen Anthropologen und Theisten die bloße Weltbilderdichtung und die erdichteten verkürzten Menschenbilder einer genauen Kritik unterzogen, um die Lehre vom ganzen Menschen als abgerundete Idee der geistigen Anschauung darzubieten." ²⁾ Außerdem hat die neuere Medizin durch ihre Forschungszweige der Psychotherapie und Psychosomatik dazu beigetragen, die Wahrheit von der Einheit des Menschen wiederzuentdecken.

In ungezählten Beispielen wies sie nach, daß der Mensch "nur als ein Ganzes und Unverletztes bestehen und sein Wesen entfalten könnte" ³⁾, daß Störungen im Seelischen den Leib und den Geist mitbetreffen und jeweils umgekehrt auch. Das gerade in der Pädagogik so allgemein verwendete Bild von den drei Schichten des Menschen müßte auf den Charakter einer "Hilfslinie" zurückgeführt werden, die in der konkreten Betrachtung eines Menschen nur mit äußerster Zurückhaltung gebraucht werden kann.

Menschliche Begegnung betrifft jeweils das Ganze des Gegenübers. "Was wir an fremden Menschen, mit denen wir leben, wahrnehmen, das sind zunächst weder 'fremde Körper' ... noch sind es fremde 'Iche' und 'Seelen', sondern es sind einheitliche Ganzheiten, die wir anschauen - ohne daß diese Anschauung zunächst 'zerlegt' ist in die Richtung der 'äußeren' und 'inneren Wahrnehmung'". ⁴⁾

Sobald der Mensch als Bild oder als Vorbild mithilfe aller bzw. nur einiger Sinne aufgenommen wird, tritt er als Einheit und Ganzheit auf, nie als eine isolierte "Schicht" menschlichen Seins, sondern als ganzer Mensch mit Leib, Seele und Geist. "Der Mensch ist nicht eine Summe aus drei Faktoren (Trichotonie), sondern das Ganze, in dem kein Teil für sich selbst ist und lebt,

¹⁾ Dempf: Anthropologie a.a.O., S. 164

²⁾ derselbe: a.a.O., S. 247

³⁾ Bodamer: a.a.O., S. 247

⁴⁾ Scheler: Sympathiegefühle a.a.O., S. 145

sondern jeder Teil zum Ganzen hin bezogen und von diesem Ganzen selbst belebt ist." ¹⁾ Auf diesem Durchwirktsein des Menschen von den Kräften des Geistes, der Seele und des Leibes beruht die aufrufende Kraft integraler, ganzer Persönlichkeiten, die schon in ihrer Leibhaftigkeit den Eindruck harmonischer Zuordnung ihrer Kräfte vermitteln.

Der Erfahrung jedes Menschen ist das Aufeinanderangewiesensein der einzelnen Sphären zugänglich. Wer wüßte nicht um das Erlebnis seelischer Spannungen, die sich gleichzeitig durch geistiges Schöpfertum und leibliches Wohlbefinden oder deren Gegenteil äußern können. Zahllose Beispiele ließen sich anführen, um den Einfluß leiblicher Zustände auf die geistig-seelische Verfassung darzustellen.

Vollends einsichtig wird die innige Zusammengehörigkeit des Leibes, der Seele und des Geistes am Phänomen des Todes, der als die totale Auslöschung des Menschen erlebt wird. Man spricht von "Entseelung", "Entleibung", interessanterweise nicht von "Entgeistung". Offenbar bewahrt hier die Sprache das Unwissen um die Unsterblichkeit des menschlichen Geistes, (natürlich auch der Seele, insofern sie zum Geist gehört) an dem der Wesensanlage des Menschen gemäß auch die Leibseele und der Leib teilhaben. Die Lehre von der Auferstehung des Fleisches ist, so gesehen, die großartigste Erklärung zur Würde des Leibes, damit aber auch zur Einheit des Menschen von Leib, Seele und Geist.

Die häufig dem Christentum angedichtete Leibfeindlichkeit steht in scharfem Gegensatz zum innersten Wesen seiner Lehre. Christus nahm die Gestalt des menschlichen Leibes an, er bezeugte durch Krankenheilungen und Totenerweckungen, wie sehr er die intakte Einheit von Leib, Seele und Geist bejaht. Er stand von den Toten auf und erschien seinen Jüngern in Leibgestalt (vgl. bes. Joh. 20, 27).

Thomas von Aquin lehrt ausdrücklich: "Die mit dem Leibe vereinigte Seele ist gottähnlicher als die vom Leibe getrennte, weil sie auf vollkommenerer Weise ihre Natur besitzt." ²⁾ Seele, als Lebensprinzip des Leibes und als geistige Mitte des Menschen, und Leib bilden bei Thomas eine untrennbare Einheit. Auch "die christliche Askese... hatte als Ziel nicht die Unterdrückung der natürlichen Triebe oder gar ihre Ausrottung, sondern lediglich M a c h t

1) Steinbüchel: Grundlegung I, 1, a.a.O., S. 299

2) Thomas von Aquin: Pot. 5, 10 ad 5, zit. aus Pieper, Josef: Wahrheit der Dinge, München 1947, S. 98

und Herrschaft über sie und ihre vollendete Durchdringung mit Seele und Geist." ¹⁾ Die leiblichen Begleiterscheinungen mystischen Betens und Sprechens, wie sie von einer ganzen Reihe großer Heiliger überliefert sind, dürfen in diesem Zusammenhang ebenfalls als Beweise für die buchstäbliche Erhebung und Erleuchtung des Leibes durch die Macht der begnadeten Geistseele angeführt werden.

Über den Tod hinaus reicht die Ehrfurcht vor dem menschlichen Leib, der für den Christen nicht "Kerker der Seele", sondern "Tempel des Heiligen Geistes" ist. Der Kult, der sich seit den Tagen des Urchristentums mit den Reliquien, insbesondere den Gebeinen, der Martyrer entwickelte, deutet dies eindringlich an. ²⁾

Zusammenfassend darf gesagt werden, daß keine andere Lehre vom Menschen die Einheit von Leib, Seele und Geist in ähnlicher Weise berücksichtigt wie die christliche, die sogar zur Verewigung dieser Einheit voranschreitet.

Wo die Konstanz des Selbstseins der menschlichen Person und wo das Bild vom Menschen in der Einheit seines leiblich-seelisch-geistigen Seins über den Tod hinaus bewahrt wird, dort erst kann sich das Wirken von Vorbildern als personales Leben vom Vorbild zum Nachfolgenden und umgekehrt in seiner ganzen Fülle entfalten. Dies geschieht in der Heiligenverehrung der Kirche, von deren erzieherischer Bedeutung noch zu reden sein wird.

Ihren ontologischen Grund hat die Lehre von der Leib-Seele-Geist Einheit des Menschen einmal im transzendierenden Charakter des Menschengeistes auf den ewigen Schöpfergeist hin, der durch das Wirken der Heiligen - wir denken nicht nur an die kanonisierten - die ganze Schöpfung in die Ordnung des Vaters heimholen will; zum anderen im transzendierenden Charakter der Menschenseele, für die jede tief erlebte Lust und Seligkeit den Hunger nach ewiger Glückseligkeit wachruft; zum dritten im transzendierenden Charakter des Menschenleibes, der nach dem Tod in Staub zerfällt, um der Auferstehung und damit der endgültigen Vereinigung mit seinem Geist und seiner Seele entgegenzuharren.

1) Scheler: Umsturz a.a.O., S. 114

2) vgl. Dörfler, Peter: Die Anfänge der Heiligenverehrung, München 1913, S. 111 - 137

c) Die Durchseelung und Durchgeistigung des menschlichen Leibes

Im Personsein erkannten wir den ontologischen Grund menschlicher Begegnung. Diese erfolgt nun aber nicht unmittelbar von Person zu Person, von Geist zu Geist, sondern bild- und sinnhaft unter Einbeziehung des Leibes. Über den Leib spricht der Mensch den Menschen an. Die Umgangssprache gebraucht den Ausdruck "ausprechend" für den guten Eindruck, den ein Ding oder ein Mensch erweckt. "Er spricht inich nicht an" meint demgemäß, daß schon im Äußeren dieses Menschen etwas ist, das einem Gespräch oder einer Begegnung hemmend im Wege steht. Der Leib wird nicht für sich genommen, sondern durchaus als Ausdruck des Geistes und der Seele erlebt. Keineswegs bedeutet dies aber, daß er n u r Ausstrahlung des Geistes sei, wie es die idealistische Überschätzung des Geistes folgerte. Der Leib bleibt auch in seiner Einheit mit der Seele und dem Geist Leib, der s e i n e m Lebensplan und s e i n e r Organisation folgt. "Niemand zweifelt, daß unser Auge wirkliche Lichtwellen als Erscheinungen von realen Gegenständen genau nach seiner Organisation erfaßt und die Übereinstimmung von Erregungen des Auges mit bestimmten Wellenlängen von Elektronenschwingungen ist zahlenmäßig gesichert." ¹⁾ Darin aber zeigt sich wieder die Einheit des Menschen, daß sein Leib immer zugleich Gegenstand der Physiologie, der Psychologie und der Geistlehre sein muß, wenn er gultig erfaßt werden soll. Wie der Geist in je individueller Weise vom Leib mitbestimmt und mitgeformt wird, so wird der Leib vom Geist durchlebt und gestaltet, während in der Seele Geistigkeit und Sinnhaftigkeit zusammentreffen und ineinander verflochten sind.

Die Sprache trägt dieser Gegebenheit Rechnung, wenn sie vom beseelten Leib oder von durchgeistigten Händen spricht. In die gleiche Richtung zielt die Volksweisheit: je älter ein Mensch wird, umso mehr hat er das Gesicht, das er verdient. Diese Möglichkeit, sich im Leib persönlich zu offenbaren und über die Brücke der Sinne am Sein des anderen teilzunehmen, gehört zu den Voraussetzungen des Vorbildes.

Von den leibhaften Brücken, die ein Mitteilen und Empfangen des Seins von Mensch zu Mensch ermöglichen, wie es zwischen Vorbild und Nachfolgendem geschieht, wollen wir nur auf drei wegen ihrer grundlegenden Bedeutung zu sprechen kommen: die Sprache, das Gesicht und die Hand.

1) Dempf: Anthropologie a. a. O., S. 91

Alle Versuche, die menschliche Sprache als eine Weiterentwicklung der Tierlaute zu verstehen, dürfen wir heute als gescheitert ansehen. Portmann nennt sie "eine rein gedankliche Erfindung".¹⁾ Gerade die Untersuchungen der Zoologen, selbst derer, die sie mit der ausdrücklichen Absicht unternahmen, einen Übergang zwischen den Tierlauten und dem menschlichen Wort zu finden, erweisen die Sprache als ein nicht weiter erklärbares Urphänomen des Geistes. "Sagen wir daher: 'Das Wort... kommt von Gott', so ist dies ... die einzig sinnvolle Antwort auf eine - als historisch gemeinte - sinnlose Frage, und eine Zurückverlegung eines Problems... in dessen metaphysischen Rang." ²⁾

Dem Ursprung aus dem Geist entspricht die zentrale Bedeutung des Wortes für das Gesamtsein des Menschen. Als leibliche Äußerung vernommen, versinnbildlicht es die höchstmögliche Vereinigung von Geist, Seele und Leib. Es ist damit zugleich die wesentlichste Form des Sichselbstüberschreitens; Ausdruck des eigenen geistigen Seins, Mitteilung dieses Seins an das Du. Das Wort von Mensch zu Mensch gesprochen besitzt aber nur dann Offenbarungscharakter, wenn es im Zusammenhang mit dem Sein steht, wenn es wahr ist. Mit der Ehrfurcht vor dem Wort steigt und fällt die Würde des Menschen. Der Lügner zerstört die Verbundenheit der Gemeinschaft in ihrem Ursprung, nämlich im Gespräch. Er macht das Vertrauen unmöglich und wirft jeden auf sich selbst zurück. Nicht umsonst hat der Teufel, der Diabolos, der "Durcheinanderwerfer", den Beinamen "Vater der Lüge".

Die Sprache gibt dem Menschen die Möglichkeit, seine Person, sein geistiges Eigensein lebhaft durchscheinen zu lassen, sich im Wort oder im Schweigen - beides Außen und Innen des gleichen Phänomens - mitzuteilen, sich auszusprechen. Dem entspricht von der Seite des Du das Vernehmen- und Horchenkönnen. Die sokratische Aufforderung: "Rede, damit ich sehe, wer Du bist!" verrät ein tiefes Wissen um das Wort als den eigentlichen Ausdruck und "Hinüberträger" geistigen Seins.

Nirgends wird das Wesen des Wortes tiefer erschaut als im Prolog zum Johannesevangelium: "Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott.. und nichts ward ohne das Wort... und das Wort ist Fleisch geworden und hat unter uns gewohnt" (Joh. 1). Die Lehre vom Sohn Gottes, der als Urlogos vor dem Anfang allen geschaffenen Seins, vom Vater gezeugt, eines Wesens mit

1) Portmann: a. a. O., S. 73

2) Scheler: Umsturz a. a. O., S. 182 f.

ihm i s t , verleiht dem menschlichen Wort jene Würde, die zu sichern jederzeit die vornehmste Aufgabe des Erziehers ist. Erst durch die Konkordanz von innerem und äußerem Wort, erst durch die gewissen-hafte Sprache erlangt der Mensch die Macht zu ü b e r z e u g e n , geistiges Leben hinüber-zuzeugen, Vorbild zu sein. Dem Mißbrauch des Wortes zur Überredung, deren äußerste Form die Demagogie ist, liegt immer ein Mißbrauch des Menschen zugrunde.

In einem wesensgemäßen Bild vom Menschen, der als Person an der Ur-Wahrheit teilhat, wird dem Phänomen des Wortes eine zentrale Stellung zukommen müssen, da in ihm die Verbundenheit des Menschen mit den Dingen, mit den Mitmenschen und mit Gott erlebt wird. Das Wort ist d a s Element, in dem der Geist lebt. Verwandelnde Macht besitzt nicht primär die Tat, wie es immer wieder in der neueren Pädagogik gelehrt wurde, sondern das Wort, sofern es wahrhaftiger Ausdruck geistigen Seins ist.

Das zweite Phänomen, welches die Macht der Geistseele, sich im Leib bildlich zu offenbaren, beweist, ist das menschliche Gesicht. Neben der alltäglichen Erfahrung wird dies durch eine große Zahl von Redewendungen bestätigt: "Er verliert sein Gesicht" - "er zeigt sein wahres Gesicht" - "es steht ihm ins Gesicht geschrieben" u. ä. . . Der Glaube, durch das Tragen einer Maske etwas vom Wesen des in der Maske Dargestellten mitgeteilt zu erhalten, weist in die gleiche Richtung.

Besonders das Auge ist durchgeistigtes, durchseeltes Organ des Menschen, der das Licht der Welt e r b l i c k t, dessen Blick anziehen und bannen, überwältigen, strahlen, beherrschen, bezaubern und lähmen kann. Blicke können ermutigen und trösten, stärken und Liebe bekunden; sie können aber immer auch das Gegenteil. Der Aberglaube vom "bösen Blick", den bestimmte Menschen hätten, birgt die Wahrheit in sich, daß im Schauen etwas vom Wesen des Anschauenden auf den Angeschauten übergeht. Wie jeder Aberg- und Irrglaube lebt er aus dem Funken Wahrheit, der in ihm enthalten ist. Die symbolische Darstellung Gottes unter der Gestalt des Auges deutet auf die alle Geheimnisse durchdringende und durchleuchtende Macht Gottes hin. Das sichtbare Zeichen soll dem Menschen die unsichtbare Realität v o r d i e Augen bringen

Im Schauen, das wir als ein Sehen unter Mitbeteiligung des Herzens und der Vernunft verstehen, wird eine Beziehung zwischen dem Schauenden und dem Angeschauten hergestellt. Indem sich der Betrachter in ein Bild

versenkt, leuchtet ihm etwas vom Wesen des Dargestellten auf; die Sprache sagt so schön: "Die Augen gehen ihm auf." Das Erkennen geschieht hier nicht auf Grund diskursiven Schließens, sondern auf Grund des Erschauens, welches mehr ein Empfangen der Idee ist als ein definierbares Erfassen des Gegenstandes. Gilt dies schon von der Betrachtung eines Kunstwerks, so erst recht von der des menschlichen Gesichts. Es läßt sich nicht "erschließen", indem man es mit den Mittelchen rationalistisch-materialistischer Physiognomik abmißt und irgendwelchen Typen zuordnet, sondern nur "erschauen". Der Erzieher, der das Gesicht des Kindes als "Beobachtungsobjekt" vor sich hat, steht in der Gefahr, über dem Beobachten des Erziehens unfähig zu werden, indem sich das Kind dieser Art von wissenschaftlicher Neugier verschließt.

Der Tatsache, daß der Mensch über das Gesicht etwas von seinem Sein an das Außen mitteilt, entspricht jene andere, daß er wiederum über das Gesicht, insbesondere die Augen, etwas vom Sein des anderen in sein Innen aufnehmen kann. Das Gesicht als ein Organ des geistig-seelischen Sichausdrückens einerseits und des Schauens andererseits wird damit zu einem wichtigen Begriff eines Vorbildenden, das versucht, sich am Phänomen zu orientieren.

Unter Hinweis auf Aristoteles nennt Thomas die H a n d "das Werkzeug der Werkzeuge", da sich der Mensch mit ihrer Hilfe" auf unendlich mannigfaltige Weise Waffen, Bekleidung und alles zum Leben Nötige besorgen kann." ¹⁾ Mit ihrer und der Vernunft Hilfe gestaltete er "seine Welt", schuf er sich die Werkzeuge vom Steinkeil bis zur Elektronenrechenmaschine. Schrift und Musik, Malerei und Technik verdankt der Mensch dem Zusammen von Geist und Hand. Die Hand vermag zu drohen und zu besänftigen, zu fordern und abzuwehren. Sie gehört neben Wort und Gesicht zu den gehorsamsten Ausdrucksmitteln des Geistes.

Wie beim Gesicht gilt es auch bei den Händen zu sehen, daß ihre Wirkung eine doppelte ist. Einmal sind sie A u s d r u c k s o r g a n geistig-seelischen Seins, zum anderen Empfangsorgan desselben. Das Einanderreichen der Hände, wie es die Ehegatten bei der Trauung tun, ist Sinnbild ihres Lebensbundes, der im wechselseitigen Mitteilen und Empfangen vollzogen wird. Dabei wird wieder der über sich hinausweisende Charakter leibli-

1) Thomas: Sum. theol. I. qu. 91, a. 3., a. a. O., S. 28

chen Tuns sichtbar, denn dieses Ineinanderlegen der Hände ist Symbol für die personale Hingabe des Ich an das Du. Ein anderes Beispiel für die seinsmit-teilende Kraft der Hände ist die schweigende Handauflegung des Bischofs bei der Priesterweihe, die im schweigenden Geschehenlassen des Priesterkandida-ten ihre Antwort erfährt. Aus dem alltäglichen Bereich wären der Brauch des Handreichens als Zeichen des Grußes, der Handschlag als Zeichen eines Vertragsabschlusses, das Erheben der Hand als Schwurgebärde, endlich die Ausdrücke "tote Hand" und "öffentliche Hand" als Rechtssymbole zu nennen. Vom Gebrauch der Hand im Alltag bis hin zu ihrer Symbolik erweist sich der eminente Sinngehalt der menschlichen Hand.

Für unser Thema erhellt ihre Bedeutung aber nicht allein aus dem unmittel-baren, sinnhaft "greifbaren" Kontakt von Mensch zu Mensch, sondern auch aus ihrer Bedeutung für die Tradierung der Kultur überhaupt.

Die Betrachtung dieser Erscheinungen: Sprache, Gesicht und Hand sollte klar-stellen, welche Rolle im bildhaften Erfassen des Menschen der Leib spielt, ja, daß erst im Zusammensein von Leib, Seele und Geist das Sprechen von einem Menschenbild - analog von einem Vorbild - möglich ist. Dabei wird der Leib durch seine Hinordnung auf die Seele und den Geist in vielfältiger Weise Ausdrucksorgan derselben, ohne aber je das Seele- und Geistvermögen des Menschen ganz transparent machen zu können. "Eben darum ist unser Leib vergänglich (*corruptibile*), weil er nicht völlig der Seele unterworfen ist: wenn er nämlich völlig der Seele unterworfen wäre, dann würde von der Un-sterblichkeit der Seele die Unsterblichkeit auf den Leib überfließen, wie es nach der Auferstehung sein wird..."¹⁾ Die unsterbliche Geistseele des Menschen durchwirkt und durchformt den sterblichen Leib, sie kann sich in ihm ausdrücken, ohne ihn aber vor jenem vorläufigen Ausgelöschtwerden im Tode bewahren zu können. In diesem Sachverhalt drückt sich der Reichtum aber auch die Armut des Menschen aus, der lebt und doch noch nicht ewig lebt.

1) Thomas: *De veritate*, qu. 13, a. 3, zit. aus Stein: *Ewiges und Endliches Sein* a. a. O., S. 468

d) Abbild der Welt - Ebenbild Gottes

Jedes Bild ist ein Bild von etwas. Die "Sonnenblumen" van Goghs sind keine Sonnenblumen, sondern eben ein Bild von ihnen; die "Bürger von Calais" Rodins sind nicht die wirklichen Bürger von Calais, sondern Darstellung, Bild, derselben. Im Bild vergegenständlicht der Mensch die Dinge, er bemächtigt sich ihrer in gewisser Weise und überwindet durch seine Fähigkeit, Bilder zu entwerfen und zu schauen, Raum und Zeit. Bilder üben ihrerseits eine große Macht auf den Menschen aus, die häufig die Macht des wirklichen Gegenstandes übersteigt. So ist der Zauber von van Goghs "Sonnenblumen" stärker als der irgendwelcher natürlicher Sonnenblumen oder einer noch so getreuen Photographie, weil die Wiedergabe im Bild vom Beschauer als Verdichtung der Wirklichkeit empfunden wird. Eine ähnliche Erscheinung läßt sich in der Literatur nachweisen, wo die dichterische Gestaltung eines Lebens zu einem Lebensbild stärker wirkt als eine noch so gründliche Biographie.

Das "Bild" erstrebt die Sichtbarmachung der Idee, des Eigentlichen. Die Geschichte der bildenden Kunst und der Dichtung erweist immer wieder diesen ihren Grundzug, im Bild den Zusammenhang der Dinge und ihren verborgenen Sinn sichtbar zu machen, ein Bemühen, das die innige Nähe der Kunst zu Philosophie und Theologie andeutet.

Die anthropologische Besinnung über den Menschen als Bild muß notwendig in dem Bemühen gipfeln, den Menschen als leiblich in dieser Welt daseiendes und geistig über diese Welt hinausragendes Wesen zu erschauen. In dieser Spannung, die der Mensch in sich vorfindet, liegt die Schwierigkeit begründet, ihm einen Ort zwischen erschaffener Welt und Gott anzuweisen. Es ist dies aber die grundlegende Frage der Menschenlehre: "Was ist der Mensch als Ganzes zwischen Gott und der Welt?" ¹⁾

Immer wieder mühte sich der menschliche Geist um die Bestimmung seines Ortes zwischen der erschaffenen Welt und dem Erschaffer der Welt. An Versuchen, ihn allein aus den materiellen Gegebenheiten seines Daseins zu begreifen, fehlte es ebensowenig wie an Versuchen, ihn als bloße Erscheinungsform des Geistes zu verstehen. Die Philosophiegeschichte des 19. Jahrhunderts erweist, wie verwandt diese nur scheinbar so gegensätzlichen Lehren im Grunde sind.

1) Dempf: Christliche Philosophie, Bonn 1952, S. 184

Scheler hat unter den neueren Philosophen das "zwischen Gott und der Welt Stehen" des Menschen am entschiedensten vertreten: "Es gibt im Menschen keine Regung und kein "Gesetz", das nicht entweder auch in der u n t e r ihm liegenden Natur vorkäme o d e r auch ü b e r ihm im Reiche Gottes, im 'Himmel': Und nur als ein 'Hinüber' von dem einen dieser Reiche zum andern, als 'Brücke' und Bewegung zwischen ihnen hat er seine Existenz."¹⁾ Das "Bild" des Menschen ist hier in "Bewegung", in Akte aufgelöst, ein geistiger Selbst s t a n d im Gegenüber zur erschaffenen Welt und zu Gott ist nicht mehr möglich. Der Materialismus Feuerbachs, der Idealismus Hegels und der Dynamismus Schelers stellen jeweils Vereinseitigungen von Teilwahrheiten über den Menschen dar, deren Ursprung sowohl in einem verzerrten Welt- als auch Gottesbild zu finden ist.

Dempff, der seinem Werk "Christliche Philosophie" den Untertitel "Der Mensch zwischen Gott und der Welt" gibt, weist immer wieder die innere Zuordnung von Gottesbild, Menschenbild und Weltbild nach, die sich gerade an den Irrtümern offenbare. Ein Menschenbild wird sichtbar, welches dem E i g e n - s e i n des Menschen im Gegenüber zur Welt und zu Gott, aber auch dem Verbundensein mit ihnen gerecht wird: "Mit beiden muß er sich vergleichen, da er ganz anders ist als beide und doch mit beiden wesentliche Züge gemein hat, die Vielheit und die Einheit. Ja noch mehr: er kann sich der Welt angleichen und gottförmig werden, er hat die Freiheit der Selbstbestimmung und damit eine veränderliche Abbildlichkeit in seinem persönlichen Leben, indem er die Naturseite seines Wesens ausleben oder die Geistseite seiner Person vollenden kann."²⁾ Das Ähnlich- und das Andersein des Menschen mit der erschaffenen Welt und mit Gott, die Möglichkeit, die Natur- und Geistseite seines ganzheitlichen Wesens recht zu entfalten, aber auch seine Freiheit, die Existenz Gottes zu leugnen und sich dadurch zu einem Wesen der Notwendigkeit zu degradieren; all dies bestimmt den Spielraum der Erziehung mit und stellt sie vor die Entscheidung, worin sie ihre Aufgabe erkenne; im bloßen Entfalten des natürlich angelegten "Mikrokosmos" oder in der Mithilfe zur Vollendung des Menschen als "Imago Dei". Dabei schließt die zweite Entscheidung die erste nicht aus, sondern überhöht und vollendet sie.

Beides ist im Menschen da, Abbildlichkeit der Welt und Ebenbildlichkeit Gottes. Beides ruft nach Entfaltung und Vollendung unter Führung des Imago-Dei-Seins, denn der Mensch ist "einzig und allein durch die herrschende gei-

1) Scheler: Umsturz a.a.O., S. 195

2) Dempff: Philosophie a.a.O., S. 185

stige Lebensform bestimmt." ¹⁾ Thomas kommt bei der Betrachtung dieser Frage zu dem Ergebnis: "Im Menschen ist in gewissem Sinne alles. Darum kommt es ihm in der Weise zu, über anderes zu herrschen, wie er über sein Inneres herrscht. Im Menschen ist aber Viererlei zu betrachten: die Vernunft, in der er mit den Engeln, die Sinnenkräfte, in denen er mit den Tieren, die naturhaften Kräfte, in denen er mit den Pflanzen, und der Körper, worin er mit den leblosen Dingen übereinkommt. Die Vernunft nimmt aber im Menschen die Stelle des Herrschers ein und nicht die Stellung des Beherrschten." ²⁾

Es geht Thomas nicht um die Verkürzung der Mikrokosmosidee, sondern um ihre Ergänzung und Vollendung durch die Imagoidee. Erst im ausgewogenen Geltenlassen beider Ideen für die Gewinnung eines der Wirklichkeit abgelauschten Menschenbildes wird die großartige Universalität der mittelalterlichen Menschenlehre sichtbar. So versteht Thomas die Stelle der Schrift: "Gott schuf den Menschen nach Seinem Bilde", nicht nur so, "daß Gott der Dreieinige den Menschen... nach dem Bilde der ganzen Dreieinigkeit" schuf, "insofern Bild für Urvorlage gebraucht wird", sondern auch so, "daß das Vorwort 'nach' den Zielpunkt des Schaffens bezeichnet, so daß dies der Sinn ist: Lasset Uns den Menschen so schaffen, daß Unser Bild in ihm sei." ³⁾

Immer war sich das Imagodenken des Mittelalters zugleich des Abstandes zwischen Urbild und Abbild bewußt: "Nun bestehen aber Gott und Mensch für sich und sind durch eigene Substanzen und Willen getrennt..." ⁴⁾ Die Erbsünde wurde als *T a t s a c h e* in ein Denken einbezogen, dem Erlösung und Taufe, Tod und Gericht unverrückbare Gegebenheiten der menschlichen Gesamtwirklichkeit waren.

Wir können hier nicht den Konsequenzen nachgehen, welche ein Ernstnehmen der genannten Realitäten - es hat sich an ihnen seither *n i c h t s* grundlegend verändert - für Praxis und Theorie der Erziehung hätte. Für unser Thema können wir uns der Einsicht nicht verschließen, daß alles Bilddenken der Anthropologie auf jene Stelle der Schrift zurückgeht: "Und Gott schuf den Menschen als Sein Bild. Als Gottes Bild schuf er ihn." (Gen. 1, 27) Damit aber wird

1) Dempf: Philosophie, a. a. O., S. 185

2) Thomas: Sum. theol. I. qu. 96, a. 2, a. a. O., S. 125

3) Thomas: Sum. theol. I. qu. 93, a. 5, a. a. O., S. 64

4) Bernard v. Clairvaux: Cantica Cant. sermo 71, 8., zit. aus Gilson-Böhner: Christliche Philosophie, Paderborn 1954, S. 337

Gott als das Urbild und als das Zielbild des Menschen geoffenbart, der Schritt von der philosophischen zur theologischen Anthropologie vollzogen. Für eine Pädagogik, die im Auge behält, daß ihr der Mensch, ob das Kind oder der Erzieher, als Getaufte aufgegeben ist, stellt er sich als notwendig dar. Denn die Taufe ist christlicher Erziehung Wiederherstellung der im Sündenfall verlorengegangenen Gottebenbildlichkeit des Menschen. Taufe und lebendige Zugehörigkeit zur Kirche sind ihre Voraussetzungen dafür, daß im Menschen immer mehr das Ebenbild Gottes sichtbar werde, nicht als "moralische Leistung" des Menschen, sondern als gnadenhaftes Wirken von oben, dem sich der Mensch als Person öffnen oder verschließen kann.

Abbild der erschaffenen Welt und Ebenbild Gottes, Mikrokosmos und Imago Dei ist der Mensch in der Einheit und Ganzheit von Leib, Seele und Geist. In Freiheit ist er aufgerufen zu immer größerer Verähnlichung mit Gott. Je ähnlicher er Gott wird, umso mehr wird er Mensch im Vollsinn dieses Wortes, je unähnlicher er Gott wird, umso mehr verfehlt er sein ihm aufgegebenes Bild; denn "ein Bild, das seinem Urbild unähnlich geworden ist, kann auch sich selbst nicht mehr gleichen." ¹⁾ Person und Bild ist der Mensch durch seinen Bezug zur Urperson und zum Urbild des dreifaltigen Gottes.

4. Der Mensch als Vorbild

a) Das Vorbild - eine ontologische Kategorie

Im vorangehenden Abschnitt versuchten wir darzustellen, daß "Bild" als Aussage vom Menschen sein personales Sein wie auch sein leiblich-seelisch-geistiges Dasein und Sosein voraussetzt bzw. einbezieht. Zum Menschenbild gehört nicht nur das Sichtbare, sondern auch das Unsichtbare, nicht nur das Sinnenhafte, sondern auch das Übersinnliche. "Bild" als Wesensbestimmung des Menschen ist eine Kategorie des Seins.

Das "Vorbild" blieb bei der Losreißung der Pädagogik von ihren ontischen Grundlagen, wie sie besonders am Begriff der Bildung deutlich wird, nicht verschont. Es wird auf ein psychologisches Phänomen reduziert und als Konsequenz davon nur noch dort gesehen, wo es sich ertesten und erfragen läßt.

1) Gilson-Böhner: a.a.O., S. 326

Kennzeichnend für diese Auffassung ist die Vorbildbestimmung in einer der neuesten Arbeiten: "Dann aber ist das Vorbild überhaupt nicht eine faktische Person, sondern ein "Bild", das jener andere von diesem Menschen empfängt. Es ist ein Erlebnisinhalt jenes anderen." ¹⁾ Der Begriff des Vorbildes ist hier seiner Konstituentien beraubt: der Person und des Bildes. Was vom "Bild" übrig bleibt, ist ein psychologischer Rest.

Das Vorbild wird aber nur verständlich, wenn seine ontische Grundlage im Ich-Du-Bezug zweier Personen und in der Schaubarkeit des Menschen als "Bild" gesichert ist. Vorbild meint demnach eine faktische Person, die anschaulich vor einer anderen Person steht. Das Vorwort "vor" verweist dabei auf die Raum-Zeitdimension der menschlichen Existenz, indem es sich nicht nur auf das räumliche "Vor-dem-andern-stehen" in der Gegenwart bezieht, sondern auch auf das zeitliche "Dem-andern-voraus-leben". Vorbilder können demnach nur Personen sein, die entweder gegenwärtig mit dem Nachfolgenden leben, die ihm vor den Sinnen sind bzw. die er sich vor die Sinne stellen kann, oder Personen, die vor ihm gelebt haben und deren Bild er sich - wiederum mithilfe der Sinne - vorstellen kann.

Das Vorbild gründet im Sein des Menschen als Person und als Bild und ist daher zunächst eine ontologische Kategorie.

b) Möglichkeit und Notwendigkeit des Vorbilds

Der Mensch als Person besitzt geistiges Sein, das potentiell auf ewige Teilhabe am vollendeten Sein angelegt ist. Zutiefst weiß der Mensch um die Möglichkeit dieser Teilhabe aus seiner Sehnsucht nach Vollendung, die Augustinus aussprach: "Auf Dich hin, o Herr, hast Du uns erschaffen und unruhig ist unser Herz, bis es ruhet in Dir." ²⁾ Zutiefst weiß der Mensch aber auch um die unendliche Distanz zwischen seinem eigenen und dem im reinen Akt vollendeten Sein Gottes. Vor allen Dingen in der religiösen Literatur findet das Bewußtsein, daß menschlicher Kraft allein der Aufstieg zur Vollendung nicht gelingen kann, seinen gültigen Ausdruck: "Aus Tiefen schrei ich, Herr, zu Dir; o Herr, erhöre mein Rufen." (Psalm 129).

1) Müller, Marcel: Untersuchungen über das Vorbild, Bern 1949, S. 12

2) Augustinus: Bekenntnisse 1, 1. Frankfurt/Hamburg 1956, S. 7

Das Gegenteil dieser Haltung wird selten so klar sichtbar wie in der Überschätzung des menschlichen Geistes, die den deutschen Idealismus kennzeichnet: "Ich selbst will selbständig nicht an einem anderen und durch ein anderes, sondern für mich selbst etwas sein... Ich selbst will mich machen zu dem, was ich sein werde." ¹⁾ Die Erfahrung, daß sich geistiges Wachsen und Reifen im Dialog von Mitteilen und Empfangen vollzieht, wird geleugnet und damit der solipsistische Grundzug der durch den Idealismus bestimmten Pädagogik bedingt. Die alltägliche Erfahrung widerlegt die oben wiedergegebene Behauptung Fichtes nachdrücklich.

Als einer, der sich seiner Hilfsbedürftigkeit und Armut bewußt ist, schaut der Mensch vom ersten Tag seines Lebens nach dem Helfer aus, der ihm zu freierem, glücklicherem, vollendetem Sein verhilft. Er sehnt sich kraft der ihm eingeschaffenen Vollendungssehnsucht nach dem, wie er *a k t u e l l* noch nicht ist, wozu er aber *p o t e n t i e l l* angelegt ist. Da fällt sein Blick auf Menschen, die in höherem Maße das bereits sind, wonach er sich sehnt, die im Aufstieg zu vollendetem Sein bereits eine Stufe höher gelangt sind. Sein Sein ruft nach Teilnahme am Sein jener Menschen als Bestätigung seiner Sehnsucht nach Vollendung. Als geistig-personales und sinnhaft-bildliches Leben beginnt so die Teilgabe und die Teilnahme am Sein des anderen. Diese geheimnisvolle Wirken von Person zu Person offenbart sich als bewunderndes, verehrendes, liebendes Aufblicken einerseits und als demütiges Sosein andererseits; denn Vorbild *i s t* der Mensch oder er ist es nicht; nie kann er es sein *w o l l e n*.

Im beseelten Hinhorchen der werdenden Mutter auf die Lebensregungen des noch ungeborenen Kindes vollzieht sich bereits die Teilgabe am eigenen Sein, welche in der Zeugung begründet wurde. Im Hinschauen der Eltern auf das Neugeborene, im Schrei des Kindes nach Nahrung, in der Entscheidung des Vaters, daß das Kind getauft werde, im Lächeln der Mutter, das im Lächeln des Kindes seine Antwort, nicht seine Nachahmung findet, setzt sich die zunächst noch auf das innere Wort beschränkte Zwiesprache zwischen hilfsbedürftigem und weniger hilfsbedürftigem, vorbildhaftem Sein fort. Noch sind die Eltern der Mund des Säuglings, sie sprechen für ihn als *V o r m u n d*, sie denken, wollen und fühlen mit Einschränkung für ihn, bis er mehr und mehr in den Besitz seines Wortes gelangt, mündig und freier wird.

Aber auch das geistige Sein des Kindes bleibt entscheidend ein Mit-sein und

1) Fichte: Bestimmung des Menschen I, zit. aus Böhne: a.a.O., S.160

Mit-leben, ein Teilnehmen am geistigen Sein der Eltern, so daß wir das Kind zunächst als einen Teil des elterlichen geistigen Seins bezeichnen können.¹⁾ Nichts vermag Möglichkeit und Notwendigkeit der Teilnahme einer Person am geistigen Sein einer anderen Person so zu erweisen wie die Beobachtung des Säuglings in seinem Heranreifen zum Kind. Im Antworten auf die Seinsanrufe, die von den Familiengliedern ausgehen, findet es das eigene Wort als vorzügliches Merkmal seines eigenen Seins. Im Vorsprechen des Wortes durch die Eltern, im Nachsprechen durch das Kind geschieht beides zugleich: Findung des eigenen geistigen Seins u n d Teilnahme am geistigen Sein der Eltern. Immer aber ist dieses Nachsprechen unendlich mehr als eine Nachahmung; es ist eine Nachbildung des Wortsinnes, ein eigenes Tun - ein A k t , der das innere Wort zur Voraussetzung hat.²⁾

Im Schauen, Horchen, Sprechen und Mitfühlen vollzieht sich die Teilnahme am Sein des anderen. Dabei scheint uns die Person nicht so sehr im "Mitvollzug ihrer Akte" gegeben³⁾, sondern im Erschauen und Empfangen ihres Seins, im Bild des gegenüberstehenden Menschen. Die Möglichkeit dazu gründet im Person- und Bildsein des Menschen, die Notwendigkeit erweist sich von selbst aus der täglich erfahrbaren Armut menschlicher Existenz. Von der Geburt bis zum Tod bedarf der Mensch des Menschen, der ihn durch sein vollendetes Sein über sich selbst emporzieht, dem Bild seiner Vollendung entgegen. Dieses aber wird in keinem Vorbild sichtbar als in dem, der von sich sagen durfte, daß er Weg, Wahrheit und Leben sei.

c) Die Grenze des Vorbildes

Kein menschliches Vorbild kann dem Menschen Seinsziel sein. Es vermag immer nur auf das Seinsziel zu verweisen; "das Vorbild w i r d z i e l - b e s t i m m e n d , nicht aber wird es als Ziel erstrebt oder gar als Zweck gesetzt."⁴⁾ Geschieht es dennoch, daß ein bestimmter Mensch zum obersten Vorbild einer Gemeinschaft erklärt und sein "Bild" den Menschen mit allen Mitteln "eingepägt" wird, so handelt es sich nicht mehr um ein Vorbild, sondern um eine Vorlage oder eine Norm. Von Erziehung kann nicht mehr gesprochen werden, höchstens von einer Typenprägung.

1) vgl. Leo XIII: Rerum novarum, 21. Wien 1927, S. 18

2) vgl. Scheler: Umsturz, a.a.O., S. 181

3) vgl. Scheler: Kosmos, a.a.O., S. 49

4) Scheler: Formalismus, a.a.O., S. 580

Das Vorbild findet in der Person seine Möglichkeit, aber auch seine Grenze. Als Person ist jeder Mensch zur Aktualisierung seines personalen Wesens bestimmt, das immer auch ein individuelles ist. Gott ruft jeden Menschen bei seinem Namen und beruft ihn damit zur Verwirklichung seines eigenen Selbst in Freiheit und Liebe. Das Vorbild hat, ontisch betrachtet, keinen anderen Sinn, als den Nachfolgenden zu sich selbst zu befreien, ihm die Wahrheit seines Selbst finden zu helfen. Das Suchen nach der Wahrheit, welches zu den Merkmalen menschlichen Seins gehört und dessen Ernst ein Maßstab wahren Vorbildseins ist, bietet die Gewähr, daß das Vorbild nicht zum Idol erniedrigt wird. Ergriffensein durch ein Vorbild, Gehorsam und Treue ihm gegenüber beschränken nicht die persönliche Freiheit, sondern stärken sie.

Es gehört zum Wesen des Vorbildes, daß es durch Teilgabe an seinem Sein die Sehnsucht stärkt und ermutigt, den eigenen Lebensweg zum Ziel zu gehen. Welches dieser Weg ist, vor allem welches der richtige Weg ist, wird dem Menschen nach dem Erreichen einer gewissen Mündigkeit nicht mehr das Vorbild zeigen können und dürfen; denn dies würde eine Verkümmernng menschlicher Entscheidungsmächtigkeit und -fähigkeit zur Folge haben. Das Vorbild soll aber gerade zur Freiheit verhelfen. Es nimmt Entscheidungen nicht vorweg, sondern ruft durch sein So-sein dazu auf. Es hilft und berät nicht dadurch, daß es kopiert wird, sondern daß ihm nachgefolgt wird.

Nicht die Frage, was ein gewisser Mensch, dem ich ähnlich werden möchte, einmal tat und was ich in einer ähnlichen Situation tun sollte, macht jenen zu meinem Vorbild, sondern die Frage, wie, in welcher Gesinnung er es tat und wie ich mich in ähnlicher oder anderer Situation zu verhalten wünsche; "wir lernen dabei, so zu wollen und zu tun, wie das Vorbildwesen will und tut, nicht etwa, was es will und was es tut." 1)

Die häufig geäußerte Ansicht, es hätte keinen Sinn, Personen längst vergangener Epochen, etwa Heilige des Urchristentums, als Vorbilder hinzustellen, stimmt nur insofern, als es das grundsätzlich nicht gibt, jemand "als Vorbild anbieten." 2) Jeder wahrhaft große Mensch bußt nichts von seiner Aktualität ein solange es Menschen gibt, die nach der Wahrheit trachten und sich in ihrem Suchen von den Großen der Wahrheit leiten lassen.

1) Scheler: Formalismus, a.a.O., S. 581

2) vgl. Oblinger, Hermann: Über die Zukunftsvorstellung des Volksschulkindes, unveröff. Diss. München 1956, S. 237

Das Wort des Augustinus: "Ubi magnitudo, ibi veritas" gilt auch so: "Ubi veritas, ibi magnitudo." Die Größe des Menschen besteht in der Teilhabe an der Wahrheit. Durch sie wird der Mensch befähigt, Vorbild im tiefsten Sinne zu sein, zur Teilhabe an der Wahrheit zu verhelfen. Das Vorbild zielt seinem Wesen nach nicht auf das Wiederfinden seiner selbst im Nachfolgenden, sondern auf das Herausbilden des Urbildes im Menschen.

So dieser Zusammenhang gewahrt ist, ergibt sich die Grenze des Vorbildes von selbst. Was Edith Stein bezüglich der Flüchtigkeit allen endlichen Seins sagt, gilt voll und ganz auch vom Vorbild: "Es mag sein, daß mein flüchtiges Sein einen "Halt" hat an etwas Endlichem. Aber als Endliches könnte das nicht letzter Halt und Grund sein. Alles Zeitliche ist als solches flüchtig und bedarf des ewigen Haltes." ¹⁾

1) Stein: Endliches und Ewiges Sein, a.a.O., S. 58

III. DAS WESEN DES VORBILDES: ABGRENZUNG UND BESTIMMUNG

1. Abgrenzung des Begriffes

Bereits die Untersuchung der anthropologischen Grundlagen des Vorbildes ließ deutlich werden, daß sich der Sinn eines Wortes erst in der Gegenüberstellung zu einem anderen Wort zeigt und daß seine Bedeutung umso klarer wird, je mehr wir es zu anderen Worten in Beziehung setzen und abgrenzen, definieren. Für das Vorbild erweist sich dieser Weg der Wesensbestimmung schon deshalb als unerläßlich, weil in der neueren Pädagogik und besonders in der Vorbildforschung eine Reihe von Begriffen mit "Vorbild" sinngleich verwendet wird, die sich bei näherer Betrachtung als wesens-*v e r s c h i e d e n* herausstellen. Einige andere Begriffe sind zwar sinnverwandt, berechtigen aber nicht zu willkürlicher Vertauschung, wie dies häufig geschieht.

a) Ideal und "ideales Ich"

Am meisten verbreitet fanden wir die Gleichsetzung von *I d e a l* und *V o r b i l d*. Kennzeichnend dafür sind schon die Überschriften zahlreicher Untersuchungen, die zwar die Frage nach dem Vorbild stellen, aber unter dem Titel "Idealerhebungen" erscheinen. Als Beispiel seien genannt: Friedrich: "Ideale der Kinder"; Lobsien: "Kinderideale"; Reymert: "Über Persönlichkeitsideale in der Jugendzeit"; Markus: "Ideale jüdischer Kinder"; Schmeing: "Ideal und Gegenideal".¹⁾ Entsprechend Ideal und Vorbild miteinander zu vertauschen, ist gang und gäbe. Als typisches Beispiel für "Ideal" führt u. a. Schmeing die Äußerung eines Untersekundaners an, der über einen Reichswehrleutnant schreibt: "Er ist ein vorbildlicher Führer, edeldenkender Kerl, ein Mann, der seine Untergebenen versteht und der von ihnen verehrt wird. . . Ich bin daher bestrebt, in allen Lebenslagen so zu tun, wie er es tun würde." ²⁾ Auf Grund unserer anthropologischen Besinnung können wir das Verhältnis zwischen dem Untersekundaner und dem Leutnant allein als ein solches der "Vorbildnachfolge" bezeichnen (vgl. S. 72).

1) Anmerkung: Genauer Nachweis im Literaturverzeichnis

2) Schmeing; Karl: Ideal und Gegenideal, Leipzig 1935, S. 2

Eine Reihe von Beispielen aus der Vorbildforschung, der allgemeinen Pädagogik und schließlich der Philosophie wird zeigen, daß die Anwendung des Begriffes Ideal auf eine Person nur Verwirrung stiftet. Er muß, ähnlich wie die Begriffe Bildung und Persönlichkeit, auf seine philosophische Grundlage zurückgeführt werden, um nicht weiterhin willkürliche Verwendung zu finden.

Aus der Vorbildforschung: Schmeing legt seiner Arbeit "Ideal und Gegenideal" den Idealbegriff Schlesingers zugrunde: "Das Ideal ist ein beliebiger Gegenstand, welcher in reiner Form als Wert emotional mit der Tendenz auf seine Realisierung erlebt wird und zwar mit Gültigkeitsdauer oder mit außergewöhnlicher Intensitätsstärke." ¹⁾ In offensichtlicher Anlehnung an Schellers Lehre vom Gegenbild verwendet Schmeing den Ausdruck "Gegenideal", "das sinngemäß, mit negativem Vorzeichen, alle vorhin genannten Merkmale des eigentlichen Ideals zeigt." ²⁾ "Beste Idealerziehung" ist, "daß Menschen im Volke weithin sichtbar entstehen, die ein großes Ideal durch die Tat bewähren". ³⁾ Der Zusammenhang zur "Idee" als einer empfangenen Einsicht in das Wesen eines Dinges ist hier zerstört. Das Ideal schlechthin wird der Mensch der Tat, der sich seine Wertordnung "erarbeitet" und danach handelt. Für Feichtner, der zwar zwischen Vorbild und Ideal zu trennen versucht, gilt: "Das was wir als Vorbild auffassen, ist nur eine bestimmte Form des Ideals..." ⁴⁾ Ähnlich sieht Volkmann den Unterschied: "Aber nicht nur durch den Grad der Reinheit, auch durch das Maß des Reichtums an Werten erhebt sich das Ideal so sternenweit über das Vorbild. Unser Ideal vereinigt schlechthin alles, was wir als wertvoll empfinden... Es ist nicht übertreffbar an Wert-Reichtum, Wert-Vollendung und daher letzthin auch nicht an emporbildender Kraft." ⁵⁾ Das Vorbild wird hier als "bescheidener Ausschnitt des Ideals" begriffen, das man sich als die Verkörperung aller möglichen Werte in ihrer höchsten Vollendung denken müßte; vorstellen kann man sich darunter allerdings nichts. Stern spricht in diesem Zusammenhang von der "Erarbeitung eigener Ideale" ⁶⁾, als deren

1) Schlesinger: Der Begriff des Ideals, zit. aus Schmeing, a.a.O., S. 2

2) derselbe: a.a.O., S. 2

3) derselbe: a.a.O., S. 136

4) Feichtner, Hans: Das Vorbild bei Kindern und Jugendlichen, unveröff. Diss. Wien 1930, S. 17

5) Volkmann, Edith: Über die Formkraft des Vorbildes für die Charakterprägung in der Reifezeit, Würzburg 1937, S. 11

6) Stern, William: Über die Entwicklung der Idealbildung in der reifenden Jugend, Leipzig 1923, S. 37

Wertträger neben "Gottheit" und "Kunst" der "vergöttlichte Führer", die "Marotte" und die "politische Utopie" genannt werden. Die Gottheit als Wertträger "eigener Ideale" - ein Denken, das ein Transzendieren des Menschen zu Gott hin ausschließt, Ebenfalls in die Ichsphäre verbannt erscheint uns das Ideal bei M ü l l e r : "In ethischer Absicht auf das Ganze des persönlichen Lebens bezogen, hat das Ideal die Bedeutung eines vorsätzlichen Selbstbildes, das als Ziel der persönlichen Emporbildung das eigene Wollen und Handeln bestimmt." Im "Lebensideal" wird "ein vollkommenes Selbstbild erblickt..." 1)

Aus der allgemeinen Pädagogik: Das Reden vom "Lehrerideal", vom "Schulideal", vom "Bildungsideal" und anderen "-idealen" ist eine sehr verbreitete Erscheinung, die dem Bedürfnis entspringt, eine Idee in vollkommener Weise wenigstens gedanklich zu realisieren. Bei einer Reihe von Begriffen ließe sich die Berechtigung solch hypothetischer Konstruktionen mit der Einschränkung aufrechterhalten, daß es ein "Schulideal" als solches gar nicht gibt, sondern immer nur ein Schulideal unter einem bestimmten Gesichtspunkt; so z.B.: Landschulideal, Berufsschulideal, katholisches Schulideal usw. Dadurch verliert der Ausdruck "-ideal" etwas vom Vagen und Unfaßbaren, das ihm sonst anhaftet. Selbst da aber wäre es besser, von einer möglichst guten Verwirklichung einer bestimmten Idee unter konkreten Umständen zu sprechen.

Die Verwendung des Begriffes Ideal läßt allzu oft die Beziehung zu dem der Idee vermissen. Das Ideal gilt als Produkt menschlichen Wertens, aber nicht als vollendete Verwirklichung einer Idee, was es dem Wortsinn nach sein müßte.

Für Kerschensteiner ist es "in letzter Linie ein Erzeugnis des ästhetischen Verhaltens" 2). Höchstes Ideal ist für ihn die sittlich freie, vollkommene Persönlichkeit. "Nur in einem Ideal ist sie verkörpert, - in Gott." 3) Wir können uns an dieser Stelle einen einfachen Schluß nicht versagen: Wenn das Ideal ein "Erzeugnis des ästhetischen Verhaltens" ist,

1) Müller, Marcel: a.a.O., S. 23

2) Kerschensteiner: Grundaxiom, a.a.O., S. 67

3) derselbe: Theorie a.a.O., S. 89

Gott aber das höchste Ideal ist, dann ist Gott ein Erzeugnis des ästhetischen Verhaltens. Das ist reiner Anthropomorphismus. Nicht Gott erschuf den Menschen, sondern der Mensch erschuf Gott. Der Geistmonismus Hegels bricht immer wieder durch: "Wenn die Persönlichkeit erklärt: ich will nicht, so meint sie damit den in ihrer seelischen Zentralität, in ihrem geschlossenen Sinngefüge verankerten bedingt oder unbedingt geltenden Wert." ¹⁾

Ganz ähnlich verhält es sich bei Spranger: "Nicht rationale Gleichheit einigt die Menschen, sondern der gemeinsame Wille, über sich selbst emporzusteigen und das eigene beste Ideal im Spiegel der Ehre des ganzen Volkes zu erblicken." ²⁾ Und aus seinem neueren Schaffen: "... bei aller Erziehung kommt es darauf an, bis in das Zentrum der persönlich bejahenden Wertsetzung vorzudringen und gleichsam jenen Punkt des Inneren freizulegen, an dem das autoritativ Gesollte zu einem Sollen wird, das von den tieferen Schichten des Selbst anerkannt und so zum persönlichen Ideal erhoben wird." ³⁾ Der Mensch befindet sich nicht im Dialog mit einem Vorbild, sondern führt einen Monolog mit seinem "idealen Ich", seinem "Lebensideal" oder "persönlichen Ideal". Immer bleibt es Monolog mit einer Fiktion vom eigenen Ich, die in letzter Instanz über die Typenbildung entscheidet ⁴⁾. Bei Göttler wird aus dem Vorbild ein Ideal, "wenn und solange" die betreffende Persönlichkeit "beherrschend im Mittelpunkt des Interesses und im Zielpunkt des Strebens steht." ⁵⁾

Aus der Philosophie: Die Verwirrung, welche wir für den Begriff des Ideals in der Pädagogik feststellten, ließe sich bis auf das cartesianische Auseinanderfallen der Wirklichkeit in die res cogitans und die res extensa zurückverfolgen. Dem entspricht die Vermenschlichung und die Voluntarisierung der Ideen, die Aufspaltung des Seins in ein ideales und reales. Das "ideale Ich" wird zum "Vorbild" des realen Ichs, das sich immer bewußt bleiben muß, daß es nie so werden kann, wie es sich im idealen Ich **e r d e n k t**.

1) Kerschensteiner: Theorie a.a.O. S. 84

2) Spranger: Kultur a.a.O., S. 135

3) Spranger: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951, S. 347

4) vgl. Kriek: Menschenformung a.a.O., S. 148

5) Göttler, Joseph: System der Pädagogik, München-Kempton 1947
S. 147

Die Kant-Interpretation Dörings läßt erkennen, wie sich bereits im Werk Kants diese Aufspaltung des Ich vorbereitet: "Und wenn wir in uns hineinschauen, und das Sittengesetz aus uns herausleuchten sehen als das erhabene Ideal des vollkommenen Menschen, das uns die Wege weisen soll zur moralischen Besserung..."¹⁾ In sich selbst also findet der Mensch das Ideal des vollkommenen Menschen, folglich bedarf er nicht des Beispiels bzw. Voranderer Menschen, wie Kant ausdrücklich feststellt: "Kindern Handlungen als großmütige, verdienstliche zum Muster aufzustellen in der Meinung, sie durch Einflößung eines Enthusiasmus für dieselben einzunehmen, ist vollends zweckwidrig."²⁾

Es hieße den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, wollten wir nun, wie es eigentlich notwendig wäre, den Gottesbegriff Kants erörtern. Wir können nur darauf hinweisen, daß die bei Kant anzutreffende Überschätzung der menschlichen Vernunft und des Willens darin ihren Ursprung hat. Kapitel V, der "Kritik der praktischen Vernunft" trägt den Titel: "Das Dasein Gottes, als ein Postulat der reinen praktischen Vernunft." Dort heißt es: "Das moralische Gesetz... aus bloßer unparteiischer Vernunft, nämlich auf die Voraussetzung des Daseins einer dieser Wirkung adäquaten Ursache führen, d. i. die Existenz Gottes."³⁾

Was bei Kant der mit großem Ernst unternommene Versuch ist, Gott als ein Postulat der praktischen Vernunft, letztlich des Gewissens, zu begreifen, verwardelt sich bei seinen Nachfolgern und deren Schülern zur Setzung von Idealen und Wertordnungen aus menschlichem Verstand und Willen. Eugen Walter kennzeichnet diesen Abstieg folgendermaßen: "Fichte nennt Ideale 'die Reihe dessen, was sein soll und was durch das bloße Ich gegeben ist'. Für Schelling gilt: 'Ideal, abhängig vom Ich'. Cohen erklärt mit aller wünschenswerten Eindeutigkeit: 'Der Wille allein erzeugt das Ideal!' Von da war nur noch ein Schritt in die Lebensphilosophie, beziehungsweise in die Biologisierung der Ideale. Für Alfred Adler sind sie Überkompensationen, die aus Minderwertigkeiten geboren werden; für Vaithinger 'nützliche, ja notwendige Fiktionen'"⁴⁾. Sehr aufschlußreich für den Zusammenhang, der zwischen dem Verlust der Kategorie des Bildes und dem Überhandnehmen der Ideale besteht, ist

1) Döring, Woldemar O.: Das Lebenswerk Immanuel Kants, Hamburg 1947, S.

2) Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Heidelberg 1882, S. 18

3) Kant; Kritik der praktischen Vernunft, a. a. O., S. 149

4) Walter, Eugen: Das Ende der Ideale, i. d. Zschr. Katechetische Blätter, München 1951, S. 355

Die Feststellung Wenzls: "Ist das Menschenbild, das der Gesinnung der Güte und Ehrfurcht zugrunde liegt, auf das sich die Ethik bezieht, nicht das Ebenbild Gottes, so muß es ein Idealbild sein, dem die Verwirklichung der eigenen Persönlichkeit zuzustreben hat..." 1)

Diese Beispiele aus Vorbildforschung, allgemeiner Pädagogik und Philosophie lassen erkennen, wie entscheidend das pädagogische Denken durch die Philosophie mitbestimmt wird, wie wichtig daher die philosophische Durchleuchtung pädagogischer Begriffe ist. Für den Begriff Ideal ergibt sich folgender Befund: Er wird in all den angeführten Verbindungen gegensätzlich zu seinem Wortsinn gebraucht. Dieser könnte, wie schon angedeutet, nur darin bestehen, unter Ideal die vollendete Verwirklichung einer Idee zu begreifen. Da nun von einem Menschen nie gesagt werden kann, er sei die vollendete Verwirklichung der Idee von sich selbst, ist die Anwendung dieses Begriffs auf eine Person unhaltbar.

Philosophisch gesehen ist auch die Bezeichnung Gottes als das Ideal der sittlich freien Persönlichkeit absolut verfehlt. Einmal vermag der Mensch die Idee Gottes in ihrer Einheit und Fülle nie zu erschauen, zum anderen läßt das Herantragen der axiologischen Kategorie "Persönlichkeit" an Gott eine durch und durch vermenschlichende Tendenz erkennen.

Ein Widerspruch in sich ist es, im idealen Ich, das dem wirklichen Ich voranstehende Selbstbild zu sehen, auf das hin sich der Mensch erziehen oder bilden könne. Die Bezeichnung "Bild" ist von vorneherein sinnlos, weil das Ich nur im realen Ich Bild vom Menschen ist als die einmalige Verwirklichung personalen Seins. Wie es nur eine Idee vom Ich, nur eine Ichperson gibt, so gibt es auch nur ein Bild vom Ich. "Niemand kann den Bauplan seiner selbst als Ideal vorwegnehmen: weil der Mensch eingewiesen ist in die Mitte einer stets über das jeweils Erkannte hinaus Unvorhersehbares bereit haltenden Welt; weil er ein Wesen ist, das im Angesicht des Allgesamt der seienden Dinge lebt und dessen eigene innere Grenzenlosigkeit nur die Antwort ist auf die Unaustrinkbarkeit der Welt." 2)

Vollends abzulehnen ist die Annahme, im Ideal als einer obersten Wertverwirklichung sei ein Ziel oder auch nur ein Teilziel für die Erziehung gegeben. Auch die Annahme, die Ideale vermöchten als Forderungen des rationalen Ab-

1) Wenzl, Aloys: Philosophie der Freiheit II, München-Pasing, 1949, S. 55

2) Pieper, Josef: Wahrheit, a.a.O. S. 103

straktionsvermögens gleichsam von außen her das menschliche Leben zu steuern, halten wir für grundlos. Die Ideale, etwa der Persönlichkeit, der Wahrheit, der Tapferkeit usw. "entwerten sich... bereits dadurch, daß die Einsicht aufkommt, die ideale Welt sei innerhalb der realen nicht und nie zu verwirklichen." ¹⁾

Die Persönlichkeit ist kein Ideal, sondern wesensgerecht aktualisierte Person. Die Wahrheit ist kein Ideal, sondern eine mit dem Sein gegebene Tatsache: Omne ens est verum. Die Tapferkeit ist kein Ideal, sondern eine Tugend. Nicht durch die rationale Bestimmung des Ideals der Tapferkeit wird der Mensch tapfer, sondern durch das Ergriffensein, das er bei der Anschauung dieser Tugend an beispielhaften oder vorbildlichen Menschen erfährt oder durch die "Erhebung", die er erlebt, wenn es ihm gelingt, einen Akt der Tapferkeit selbst zu vollziehen.

Wir fassen zusammen: Vorbild und Ideal haben nichts miteinander zu tun. Dem "Vorbild" kommt personales Sein zu; das "Ideal" besitzt überhaupt kein Sein. Das Vorbild ist konkret, das Ideal abstrakt. Das Vorbild verweist auf ein Urbild vom Menschen und auf das Ziel; das Ideal besitzt nichts über sich Hinausweisendes, es läßt den Menschen im Bannkreis der Innerweltlichkeit. Im Dialog mit seinem Vorbild gewinnt der Mensch teil an dessen vollendetem Sein und damit an der Wahrheit; der Bezug zum Ideal besitzt monologischen Charakter und vermag nicht an der Wahrheit teilzugeben. Nicht nur für den Bereich der Vorbildforschung, sondern für den der gesamten Pädagogik lehnen wir den Begriff Ideal in allen seinen Verbindungen ab, weil er eher dazu beiträgt, die Wahrheit zu verschleiern als sie zu offenbaren, was der Sinn je des Wortes wäre.

b) Typ, Wertpersontyp

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Typ - Gepräge, Urbild - legt die Vermutung nahe, daß es sich hier um ein Wort handelt, das zu Vorbild in enger Beziehung steht. Der übliche Sprachgebrauch rückt die beiden Begriffe noch näher zusammen, indem der Ausdruck "mein Typ" häufig in ähnlicher Weise gebraucht wird wie "mein Vorbild". Eine weitere Bestätigung ist die im Anschluß an bestimmte Filmieblinge vorgenommene Klassifizierung der Frauen, Mädchen oder auch Männer in bestimmte Typen. Man will dadurch eine Ähn-

1) Heidegger, Martin: Holzwege, a.a.O., S. 205

zeit mit jenen Filmieblingen bezeichnen, die schneller als eine Beschreibung etwas vom Wesen, wenigstens aber vom Äußeren der betreffenden Person wiederholt. Endlich wäre als eines der jüngsten Beispiele zu nennen, wie schnell der Ausdruck "Typ Halbstarker" in vereinfachender Weise auf eine große Zahl junger Menschen angewendet wird, die sich ähnlich kleiden und benehmen.

Neben den verschiedenen Typisierungen, deren sich der Mensch im täglichen Umgang bedient, schuf die Pädagogik und Psychologie eine große Zahl von Typologien, mit deren Hilfe es gelingen soll, das Phänomen der Erziehung und der menschlichen Entwicklung wissenschaftlich zu erfassen. So etwa versucht Spranger die Menschen je nach den von ihnen als führend anerkannten Werten in sechs Grundtypen einzuteilen. Trotz der großen Verbreitung, welche diese Typenlehre gefunden hat, bzw. gerade deswegen, gilt es zu erkennen, daß sie wenig zu leisten vermag, wenn es darum geht, den Menschen in seiner Personallität und Individualität zu deuten.

Bei Krieck, der kriegerische und politische, priesterliche und lehrhafte, wirtschaftliche und technische Typengruppen unterscheidet, wird Erziehung zur Typenprägung, d.h. zur Vergewaltigung des Menschen im Namen des Staatszwecks. Gemeinschaften sind "Zuchtformen", deren jeweiliger Sinn es ist, Typen in möglichster Reinheit zu züchten.¹⁾ Erscheint bei Krieck die menschenunwürdige Tendenz seiner Typologie ad absurdum geführt, so ließe sich der primitivisierende, biologistische Grundzug, welcher vielen anderen in der Pädagogik gebräuchlichen Typenlehren innewohnt, unschwer aufzeigen. Als Beispiel nennen wir aus Lochners zahlreichen Typen, die er unter allen möglichen Gesichtspunkten aufstellt, den "Mensch des Abbaues"²⁾. Er versteht darunter einen Alterstyp, den er zwischen den "Mensch des späten Mannesalters" und den "Greis" einordnet. Diese Bezeichnung "Mensch des Abbaues" verrät jene biologistische, ja materialistische Betrachtungsweise sehr deutlich, die im gleichen Maß Typenbildungen erleichtert als sie eine menschliche Betrachtung des Menschen erschwert. Portmann, der gerade am Beispiel des Alterns nachweist, wie sehr sich der Mensch der Typik entzieht, kommt zu dem Schluß: "Bevor man ohne weiteres in den Typenlehren einen Fortschritt sieht, muß man sich aber mindestens auch darüber Rechenschaft geben, daß sie an einem der folgenschwersten Vorgänge der Gegenwart mitarbeiten, an der Entwertung der Person." ³⁾

1) vgl. Krieck: Menschenformung, a.a.O., S. 203 ff.

2) Lochner: a.a.O., S. 20

3) Portmann: a.a.O., S. 104

Die Anerkennung des Menschen als *P e r s o n* setzt allen Typenlehren eine unübersteigbare Grenze. Im Grunde weiß der Erzieher weniger als nichts über ein Kind, das er mit den Denkschematismen einer oder mehrerer Typenlehren zu erfassen sucht, weil sie eher dazu beitragen, das Einmalige unter dem Typischen zu verdecken. Aus der *K i n d - p e r s o n* wird dieser oder jener *K i n d e r - t y p*, den man so und so behandelt. Das Gespür für das Jeeinzigste des Kindes und der jeweiligen Situation wird allzu leicht vergrößert, das Untypische bleibt unberücksichtigt, weil es sich nicht "wissenschaftlich" einordnen läßt.

Das *T y p i s c h e* menschlicher Begegnung ist aber gerade das *U n t y p i s c h e*: das Einmalige und Unwiederholbare. Gerade der Erzieher weiß, daß in jeder Tag in Situationen stellt, für die keine Rezepte typischer Verhaltensweisen bereit liegen, sondern in denen nur seine persönliche Entscheidung dem persönlichen Gegenüber gerecht werden kann. Es kommt dabei sehr wenig auf die Kenntnis der verschiedenen Typenlehren an, wohl aber auf das lebendige In-sich-tragen der Tugendordnung.

Menschliche Begegnung, zumal die der Vorbildnachfolge zugrundeliegende, läßt sich nie als das Aufeinandertreffen bestimmter Typen charakterisieren, sondern nur als das von Personen, also von *N i c h t t y p e n*. Wir halten daher auch die Aufstellung von "evolutiven" und "revolutiven" Typen je nach Art der Idealbildung, wie sie Stern vornimmt, für willkürlich¹⁾. Wir konnten im Rahmen unserer Erhebungen keine Anzeichen dafür entdecken, die eine Typisierung dieser Art rechtfertigen würden. Das Gesetz der Entsprechung, daß Menschen als Vorbilder genannt werden, denen man sich verwandt fühlt, ist ebenso anzutreffen wie das Gesetz des *W i d e r s p r u c h s*, daß Menschen genannt werden, die man als die ganz anderen empfindet. Bestenfalls ist es berechtigt, von revolutivem bzw. evolutivem Verhalten gegenüber einem bestimmten Menschen zu sprechen. Dadurch ist aber der sich in diesem Fall so oder so verhaltende Mensch noch kein revolutiver bzw. evolutiver Typ.

Zusammenfassend stellen wir fest, daß der Begriff Typ zu dem des Vorbildes in einem strikten Gegensatz steht. Vorbild ist der Mensch in seiner Ganzheit; Typ nur unter einem ganz bestimmten Gesichtspunkt, der nie das Eigentliche miteinbeziehen kann. Vorbild ist der Mensch im konkreten Bezug von Mensch zu Mensch; Typ nur insofern, als man das Verhalten oder das Äußere vieler Menschen zu erfassen sucht. Das Vorbild wirkt personalen Bezug; der Typ nur numerische Ansammlung. Ebenso wenig wie dem Vorbild ein Ideal übergeordnet werden kann, kann ihm ein Typ übergeordnet werden.

1) vgl. Stern: Idealbildung a. a. O., S. 39

Wir stellen uns auf Grund dieser Überlegungen in Gegensatz zur Auffassung Schellers, der in den Wertpersontypen des Heiligen, des Genius, des Helden, des führenden Geistes und des Künstlers des Genusses "oberste Typen und Modelle aller positiven und guten Vorbilder" sieht ¹⁾. Weiter unten nennt er sie "Ideen von wahren Wertpersonen, die sich zu Werten, deren Träger schon anderweitig und nach ihrem Sein bestimmte Personen sind, analog verhalten wie Gut (= Wertding) zu Dingwert" ²⁾. Dagegen ist zu sagen, daß der Heilige, der Genius usw. keine wahren Personen sein können, weil der metaphysische Rang "Person" nicht einer Wertgestalt zugesprochen werden kann. Der "Held" als solcher existiert nicht konkret, wirklich, als Person, sondern als Gestalt menschlichen Wertens, eben als Werttyp. Die Vorstellung, der a p e r s o n a l e Werttyp könne das Modell p e r s o n a l e n Seins abbilden, widerspricht dem Rang der Person. Das Vorbild kann nicht auf einen bestimmten Wertpersontyp hin transzendieren, sondern nur auf das Ur- und Zielbild des Menschen. Wir stimmen mit Scheler überein, daß Gott nicht das "Vorbildmodell" ist, halten es aber im Gegensatz zu ihm für ebenso widersinnig, Wertpersontypen als Vorbildmodelle zu konstruieren.

Wir halten auch die durch Scheler explizierte Idee einer Rangordnung der Wertpersontypen für verfehlt, weil ihr die Annahme zugrundeliegt, es sei dem Menschen anheimgestellt, Wertordnungen zu entwerfen. "Der Wert und das Werthafte wird zum positivistischen Ersatz für das Metaphysische. Der Häufigkeit des Redens von Werten entspricht die Unbestimmtheit des Begriffs". ³⁾ Das Gerede von den Kulturwerten, Wertsystemen, Wertpyramiden, Ewigkeitswerten, Lebenswerten, Wertlehren, Wertpädagogik usw. wird erst durch den idealistischen Denkansatz ermöglicht, der kraft menschlichen Wissens und Wollens setzt, was als Wert zu gelten hat. Sogar Gott wird in einer Perversion der Realität "zum höchsten Wert herabgewürdigt" ⁴⁾. - "Ein Wesen, in dem nur echte Werte herrschen und die höheren die niederen nicht teilweise ausschließen, - ein solches unendliches Wesen verdiente Gott genannt zu werden. Gott ist in uns als Kraft und als Trieb... Nur dem Handelnden kommt die Gnade. Nur wer an sich arbeitet, verhilft der Gottheit zum Durchbruch" ⁵⁾. Wo Gott eine Hypothese - "verdiente Gott genannt zu werden" -

1) Scheler: Formalismus, a.a.O., S. 586

2) derselbe: ebda., S. 586

3) Heidegger: a.a.O., S. 210

4) derselbe: a.a.O., S. 240

5) Spranger: Lebensformen a.a.O., S. 339 f.

oberhalb der Wertpyramide bleibt, wo "unsere Andacht" und "unsere letzte Sehnsucht" einem "es" gilt ¹⁾, ist ein Transzendieren des Vorbildes auf das Ziel, das nur ein personales sein kann, unmöglich gemacht.

Für unsere Untersuchung erweisen sich die Begriffe Typ und Wertpersontyp als entbehrlich. Desgleichen erscheint uns die Auffassung Schelers, daß erst eine Rangordnung der Wertpersontypen die Frage nach dem richtigen bzw. falschen Vorbild ermögliche ²⁾, unrichtig. Die Maßstäbe für das Vorbild ergeben sich nicht durch Wertordnungen, die der Mensch entwirft, sondern sie sind in der Tugendordnung gegeben, die der Mensch vorfindet.

c) Zerrformen des Vorbildes: Idol und Star

Bereits bei der Kennzeichnung der gegenwärtigen erzieherischen Situation kam es uns darauf an, den Mangel an echten Vorbildern aufzuzeigen. Die Jugend greift in ihrem Bedürfnis nach der Erhebung ihres Seins durch die Verbindung zu erfülltem Sein nach den Z e r r f o r m e n des Vorbildes, die ihr angeboten werden. Was früher, dem Abenteuer- und Schwarmzeitalter vorbehalten, durchaus nicht negativ zu beurteilen war, kennzeichnet heute die Geistigkeit eines erheblichen Teiles der Jugend und darüber hinaus vieler Erwachsener. Wir meinen den Kult der I d o l e und S t a r s, der wie eine Seuche durch unsere Zeit grassiert. Er verhindert, bzw. verzögert bei vielen Menschen die Begegnung mit einem Vorbild, das sittlichen Forderungscharakter besitzt und läßt sie in eine Scheinbegegnung flüchten.

Das Idol: In der Identifikation mit jenen fragwürdigen Idolen "Old Shatterhand", "Black Bill", "Tarzan" und anderen erlebt der Jugendliche auf billige Weise die Selbstbestätigung, die ihm in wahrer Form nach dem Akt der Selbstverleugung nur ein echtes Vorbild schenken könnte. Wie die Gestalt Old Shatterhands zeigt, ist dabei die Grenze zwischen Ideal und Idol durchaus nicht scharf zu ziehen; denn darin liegt ihr Gemeinsames, daß sie nicht Verdichtungen der Wirklichkeit sind, sondern Gebilde einer fehlgeleiteten Phantasie. Der Einwand, daß doch diese "Helden" im Dienste des Guten stünden, kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Art und Weise, wie dort der Sieg des Guten zustande-

1) Spranger: Lebensformen a.a.O., S. 340

2) vgl. Scheler: Formalismus, a.a.O., S. 585

nur falsche Vorstellungen für die Wirklichkeit schafft. Die "Güte" Tarzans verpflichtet überdies zu nichts, die eines Vorbildes wohl. Selbst wenn all die genannten Scheindichtungen ähnlich wie die Karl Mays in der Darstellung "edler" Männer: Old Shatterhand, Winnetou, Old Surehand usw. ihren Schwerpunkt hätten, würde dies ihre Fragwürdigkeit nicht aufheben. Diese besteht einmal im Unverbindlichkeitscharakter dieser "Unbesiegbaren", zum anderen in der Schaffung falscher Maßstäbe, die es dem jungen Menschen, der zu lange der gekennzeichneten Literatur ausgeliefert ist, erschwert, die Züge echter menschlicher Größe zu erkennen.

Idol meint ursprünglich: Götzenbild. Scheint auch dieser Ausdruck "Tarzan" und den anderen Spukgestalten zuviel Ehre anzutun, so sind diese zum mindesten Kitschformen jener "homunculi", die sich der Mensch immer wieder erschuf. Die Gefahr der Idole beruht auf der ihnen innewohnenden Tendenz der Täuschung, der Ver-tauschung des Menschenbildes mit einem Phantom:

Vorbilder transzendieren; Idole versperren den Weg in die übersinnliche Welt. Vorbilder führen zur Wahrheit und befreien; Idole belügen. Der tiefe Unterschied zur vorbildlichen Gestalt, etwa dem Witiko Stiftern, besteht darin, daß sie nicht zum Dialog aufrufen, sondern zur Identifikation, zur Aufhebung des Selbststandes. Das Idol packt und tendiert auf ein "Ihm-verfallen"; das Vorbild, bzw. die Vorbildgestalt, p a c k t den Menschen und e n t l ä ß t ihn wieder: beide erheben und besitzen sittlichen Forderungscharakter. Dies ist bei den Idolen nicht der Fall.

Der Star: Handelt es sich bei den Idolen um erdachte, nicht erdichtete Gestalten, so sind die S t a r s wirkliche Personen. Als Film- und Sportstars, Schönheitsköniginnen und glamour-girls werden sie publik gemacht und der allgemeinen Bewunderung angeboten. Mithilfe raffinierter publicity sieht, hört und kennt man das Leben seiner Lieblinge, glaubt man es zu kennen. Reißerisch aufgemachte Artikel, "Wie ich Filmstar wurde", "Hast auch Du ein Film-gesicht?" u.ä. sorgen dafür, daß insbesondere der junge Mensch in den Bannkreis dieser "Großen" gezogen wird und sich danach sehnt, an ihrer Welt teilzuhaben. Sammelmappen werden angelegt, Autogramme und Schallplatten gesammelt, sämtliche Filme des vergötterten Stars besucht und Bilder mit seinem Namenszug wie Heiligtümer gehütet.

Uns geht es hier nicht um die Frage, welchen Einfluß der Film oder der unsportliche Sensations- und Leistungsunsinn des Sportbetriebs ausübt, sondern um die Auswirkung des Starkults auf die geistig-seelische Verfassung des jungen Menschen. Ganz offenbar unterbindet das Fasziniertsein von einem dieser

am Himmel der publicity-Scheinwelt leuchtenden Sterne das normale Inbeziehungtreten zu einer Person, die nicht jene Scheinbefriedigung bieten kann. Im Hinstarren auf den angeschwärmten Star bilden sich Klischees aus, an denen dann die anderen Menschen gemessen werden. Ein Zerrbild vom Menschen erhält gestaltende Macht über die jugendliche Seele und beheimatet sie in einer Welt des Traums und der Scheinvorstellungen. Neben dem verdorbenen guten Geschmack ist nicht selten die Zerstörung ethischer Maßstäbe die Folge des Starkults. Wenn Mädchen im Schneetreiben im "Bikini" über den Broadway gehen und ein Schild mittragen auf dem steht: "Ich friere nicht, denn ich glühe nur für Dan Carry, den Gangsterkiller...", werden sie wahrscheinlich die vierte Scheidung ihres Stars als interessant und nicht als sündig und unsittlich empfinden.¹⁾ Ähnliche Erscheinungen aus dem Leben der Sportler ließen sich unschwer anführen. Nicht die innere Haltung entscheidet oftmals über den "Ruhm", sondern der Erfolg und die Leistung. Damit soll nicht gesagt werden, daß es nicht auch unter den Stars der verschiedenen Gebiete echte Vorbilder geben könne. Es geht uns nur darum aufzuzeigen, daß ein Star, der als die bewunderte Persönlichkeit vom Jugendlichen als Vorbild bezeichnet wird, deswegen noch lange kein Vorbild ist.

Ähnlich wie dem Idol, eignet dem Star im Hinblick auf die sittliche Erziehung der Charakter der Unverbindlichkeit. Er mag vielleicht durch eine Handlung der Opferbereitschaft im Film zu Tränen gerührt haben; der Wert solcher Ergriffenheit bleibt außerordentlich fraglich, weil ihr die Ausrede benachbart ist: "Es war ja doch nur im Film." Hier scheint uns gerade für den religiösen Film eine außerordentliche Problematik zu liegen, weil einerseits der wirkliche Priester hinter dem im Film an "Wirkung" zurückbleiben muß, andererseits aber der Mensch auf den Gedanken kommen könnte, er habe durch den Besuch eines religiösen Films etwas für seine Religion getan. Diese "Filmreligion" befriedigt das Gefühl, während wahre Religion Opfer und Selbstverleugnung fordert und häufiger ein Ärgernis für das Gefühl ist als eine Befriedigung.

Diese Gegenüberstellung von Scheinwelt und wirklicher Welt gilt in gewisser Weise auch für den Star und das Vorbild. Die Beziehung zum Star versetzt den für ihn Schwärmenden in eine Scheinwelt, der gegenüber die wirkliche Welt als schal und enttäuschend erlebt wird; die Beziehung zum Vorbild schafft zugleich Beziehung zur wirklichen Welt und ihren Anforderungen an den einzelnen. Einen Star kann man bewundern, ohne daß damit ein inneres Anders-

1) vgl. "Zum Starkult" i. d. Zeitschr. "Jugend und Film", April 1954, München, S. 3

werden verbunden sein müßte; mit der Vorbildnachfolge ist notwendig ein Akt der Demut und Wandlung zum Guten verbunden. Durch den allenthalben üblichen Starkult wird dem jungen Menschen oft genug das Gespür für die wirklichen Vorbilder verdorben, seine geistige Entwicklung durch eine merkantil geförderte Schwärmerei gehemmt und seine Fähigkeit, menschliche Größe im grauen Gewand des Alltags zu erkennen, eingeschränkt. So ist der Star häufiger ein Schein-Vorbild als ein Vorbild, d.h. er gibt nicht teil an einem erfüllteren Sein, sondern an einem verzerrten Sein.

d) Der Held

Ohne weiteres ist einsichtig, daß dem Bezug des jungen Menschen zu Helden eine geschichtsbildende Macht für Gegenwart und Zukunft innewohnt. Carlyle, der zweifelsohne die Bedeutung der Heldenverehrung stark überschätzte, behauptet sogar, "daß die Heldenverehrung, die in jeder verschiedenen Epoche der Welt auf andere Weise geschieht, die Seele aller sozialen Verhältnisse unter den Menschen ist..."¹⁾

Wie stark die Verehrung von Helden auch in den Dienst politischer Zwecke gestellt werden kann, bewies die Erziehungspraxis des Nationalsozialismus. Zu Männern großer Taten, deren Bewährung die Tat als solche war, wollte man die jungen Menschen formen. Überlegen und Zaudern wurden als unmännlich gebrandmarkt. Der Titanismus Siegfrieds und Hagens wurde zu "teutscher Art" erklärt und ihr blutrünstiges Kriegerum als echte Männlichkeit gepriesen. Es wäre einer geschichtsphilosophisch-pädagogischen Arbeit wert zu untersuchen, welche Zusammenhänge zwischen der Heldenverehrung und dem politischen Bewußtsein eines Volkes bestehen. Unschwer ließe sich für unser Volk nachweisen, daß die psychologischen Grundlagen für die Glorifizierung des bedingungslos gehorchenden Soldaten in der tendenziösen Verlebendigung der germanisch-heidnischen Heldengestalten gelegt wurden. Kampf und Tat, Wille und Leistung wurden mit Hilfe der Heldenverehrung zum eigentlichen Lebenssinn umgefälscht.

Dieser angedeutete Mißbrauch darf die Erziehung nicht dazu verleiten, alles Heldische aus ihrem Programm zu streichen. Der junge Mensch bedarf der Gestalten der Größe, die ihn den Reichtum menschlicher Entfaltungsmöglichkeit ahnen lassen. Werden sie ihm nicht in der klassischen Form der Volks-

1) Carlyle, Thomas: Arbeiten und nicht verzweifeln, Düsseldorf-Leipzig o.J., S. 86

helden und Sagengestalten dargeboten, so greift er umso sicherer zu den Zerrformen der Idole und Stars.

Die Grenzen zwischen Held und Vorbild sind häufig schwer zu erkennen, da ein Held durchaus auch Vorbild sein kann. Als Beispiel möchten wir Prinz Eugen anführen. Sofern er Vorbild ist, wird ~~e r s e h n t~~ , so zu handeln, ~~w i e~~ er handelte, schließlich so zu werden, ~~w i e~~ er war; sofern er Held ist, wird ~~e r s t r e b t~~ , das zu tun, ~~w a s~~ er tat, das zu werden, ~~w a s~~ er war. Anders ausgedrückt: beim Vorbild steht das ~~S e i n~~ im Mittelpunkt, bei Helden das ~~T u n~~ , die Taten.

Einen anderen wesentlichen Unterschied erblicken wir darin, daß das Bedürfnis nach Heldenverehrung auf einer bestimmten Altersstufe anzutreffen ist, während sich das der Vorbildnachfolge auf keinen Lebensabschnitt beschränken läßt. - Während der Held sowohl eine Gestalt der Sage (Siegfried) als auch eine historische Person (Prinz Eugen) sein kann, ist das Vorbild ~~i m m e r~~ ~~e i n e~~ ~~P e r s o n~~ .

Die Heldenverehrung vollzieht sich vornehmlich im Raum des Bewußtseins und Willens, die Vorbildnachfolge ~~g e s c h i e h t~~ zunächst, ohne ins Bewußtsein zu treten oder gewollt zu werden. Der Held verweist über sich hinaus auf die Gemeinschaft oder die Sache, für die er Held ist: Held eines Volkes, Held der Arbeit usw., das Vorbild verweist auf das personale Ziel des einzelnen. Am subtilsten ist der Unterschied angedeutet, wenn wir für den Helden die ~~E i g e n s c h a f t e n~~ der Kühnheit und des Mutes als notwendig fordern, für das Vorbild aber die ~~T u g e n d~~ der Tapferkeit. Kühnheit und Mut äußern sich in kühnen und mutigen Taten, durch die ein Mensch zum Helden werden kann. Die Tapferkeit steht als Tugend notwendig in Verbindung mit dem Kosmos des Guten.

e) Der Jugendführer

Einen weiteren Schritt in die Nähe des Vorbildes führt uns die Betrachtung des Begriffes ~~J u g e n d f ü h r e r~~. Trotz des Mißbrauchs, der mit dem Wort Führer getrieben wurde, dürfen wir ihm heute wieder den Inhalt zuerkennen, den er besonders durch die Jugendbewegung erhalten hatte. In diesem engeren Sinn interessiert uns der Begriff.

William Stern erfaßt die Voraussetzungen für das Zustandekommen eines Führer-Gefolgchaftsverhältnisses folgendermaßen: "Ein Mensch, der von Jugendlichen als Führer anerkannt wird, muß in inniger Verschmelzung Über-

legenheit und Kameradschaftlichkeit besitzen. Überlegenheit vor allem dadurch, daß er schon Festigkeit und Abgeklärtheit erweist in all jenen Gebieten, auf denen der Jugendliche noch der Sicherheit und des Ankergrundes entbehrt. . ." ¹⁾ Die Erfahrung der letzten Jahre beweist die Richtigkeit dieser Auffassung, denn in allen Jugendgemeinschaften wird der ältere Führer gesucht, der durch ein gewisses Alter und größere Erfahrung eine selbstverständliche Autorität besitzt.

Neben diese Eigenschaften tritt notwendig der W i l l e zu führen, d.h. ein bestimmtes Ziel nicht nur für sich, sondern auch für die Gemeinschaft, die man führt, anzustreben. Von Seiten der Geführten gehört die Bereitschaft zur Gefolgschaft zu den Voraussetzungen, die das Führen ermöglichen. Das persönliche Miteinander und das gemeinsame Erstreben eines Zieles schaffen jene Gesinnungs- und Erlebnisgemeinschaft der Gruppe und darüber hinaus des Bundes, die im Führer ihren Repräsentanten besitzen. Dieser hat immer wieder die Aufgabe, die Ziele der Gemeinschaft klar auszusprechen und zu vertreten. Wiederum lehrt die Erfahrung der Jugendbünde, daß diese Führungsaufgaben eben dort am fruchtbarsten erfüllt werden wo der Führer zugleich auch die objektiven Voraussetzungen zum Vorbildsein besitzt.

"Vorbild" und "Führer" haben zunächst viel Gemeinsames. Beide sind Personen, die zu ihrem Gegenüber in einem Erziehungsverhältnis stehen. Beiden eignet die Intention auf ein Ziel und beide haben eine gewisse Autorität zur Voraussetzung. Dennoch wäre eine sinngleiche Verwendung der beiden Begriffe unzulässig. Die Unterschiede sind nicht zu übersehen. Der Führer r i c h t e t seinen W i l l e n zu führen an eine Gemeinschaft; das Vorbild ist willentlich überhaupt n i c h t auf den Nachfolgenden b e z o g e n. Führung geschieht von einem einzelnen zu einer Gemeinschaft; Vorbildnachfolge vollzieht sich im Ich-Du Bezug zweier Personen. Der Führer verleiht seiner Intention auf das Ziel vielfältigen, bewußten Ausdruck; das Vorbild trägt die Intention auf das Ziel in sich. Ist mit dem Führer-Gefolgschaftsverhältnis mehr ein kameradschaftliches Miteinander ausgedrückt, so bedeutet das Verhältnis der Vorbildnachfolge mehr ein väterlich-kindliches Nacheinander.

Trotz dieses Versuches einer theoretischen Abgrenzung der Begriffe muß gesagt werden, daß die Grenzen in Wirklichkeit sehr oft nicht zu ziehen sind. Ein Jugendführer, der nicht auch die objektiven Voraussetzungen zum Vorbild besitzt, entartet zum Jugendfunktionär. Von der Person jedes Erziehers darf der junge Mensch erwarten, daß er im Wissen um das rechte Ziel Führung gewährt und darüber hinaus als mögliches Vorbild durch sein ganzes Sein ziel-

weisend wirkt. In diesem erweiterten Sinne sollte der Berufserzieher auch Jugendführer sein.

f) Die vorbildhafte Gestalt

Dem Vorbild eng verwandt ist die vorbildhafte Gestalt. Deshalb wird in den einschlägigen Untersuchungen keine Unterscheidung der Begriffe vorgenommen. Uns erscheint sie indes für unerlässlich, da sie dazu beitragen kann, das Wesen des Vorbildes klarer zu erkennen.

Unter einer vorbildhaften Gestalt verstehen wir eine Gestalt der Dichtung, welche Vorbildgehalt besitzt. Vom "Idol" unterscheidet sie sich ähnlich wie das Kunstwerk vom Machwerk. Der "Witiko" Stifters wird als eine Schöpfung menschlicher Einbildungskraft, als Verdichtung der Wirklichkeit erlebt, welche dem Leser mit ganz bestimmten sittlichen Forderungen gegenübertritt, ohne daß diese Gestalt in der Absicht moralischer Wirkung geschaffen worden wäre.

Ein Wesenszug der vorbildhaften Gestalt, der sie mit dem Vorbild verbindet und vom Idol scheidet, ist ihre Tendenz, den Leser zur tieferen Deutung der Wirklichkeit, letztlich zur Erkenntnis der Wahrheit zu befreien, nicht aber ihn in sich hineinzureißen. Der Aeneas Vergils, der Parzival Wolframs von Eschenbach, überhaupt vorbildhafte Gestalten fesseln und erheben den Leser, ohne ihn in jene tragische Distanz zur Wirklichkeit zu versetzen, wie dies Idole tun.

Wir dürfen es als ein Kennzeichen vollendeter Kunst betrachten, daß sie in Bild und Gleichnis Wahrheiten ausspricht, deren Schau den Menschen zugleich ergreift und befreit; "... der Geist vermag etwas aus sich herauszustellen, was der wirklichen Welt gleicht, weil es den Urbildern des Wirklichen nachgebildet ist, aber es ist nur scheinbar wirklich." ¹⁾ Hier ist der entscheidende Unterschied zwischen Vorbild und vorbildhafter Gestalt angedeutet; jenes ist Person mit wirklichem Sein, diese ist ein aus menschlichem Geist geborenes Wesen mit scheinbarem Sein; jenes überschreitet sich kraft des an ihn ergangenen Rufes zur Vollendung hin, dieses vermag sich nur innerhalb des vom Dichter gesetzten Rahmens zu entfalten.

Trotz der immer wieder erwiesenen Macht, die vorbildhafte Gestalten ausüben, können sie nicht mit dem wirklichen Vorbild gleichgesetzt werden. Ihre emporziehende Macht verdanken die vorbildhaften Gestalten dem personalen Sein des

1) Stein: Endliches und Ewiges Sein, a.a.O., S. 158

Dichters, der ihnen Geist von seinem Geist und Geist der Epoche, für die sie stehen, einhaucht. Und nur insofern sie im Hinhorchen und Hinschauen auf die Wirklichkeit gestaltet wurden, können sie geistiges Leben hinüberzeugen, können sie überzeugen.

Zwischen der vorbildhaften Gestalt der Dichtung und dem Vorbild stehen die historischen Personen, deren sich Dichtung, Legende und Sage bemächtigt haben. Bei ihnen taucht immer wieder die Frage nach der Echtheit der Überlieferung auf. Spontan wird sie gerade von jungen Menschen immer wieder gestellt: "Ist das wahr, ist das echt?" Der junge Mensch trägt das Bedürfnis nach Unterscheidung von Dichtung und Wirklichkeit in sich, gleichsam sich orientierend, welcher Art die Begeisterung ist, die er von der historischen Person oder der dichterischen Gestalt zu empfangen bereit ist. Dieser schon vom Kind erspürte Qualitätsunterschied zwischen Dichtung und Wirklichkeit scheidet die vorbildliche Gestalt vom Vorbild.

g) Das Beispiel

Als Beweis für die große Verwandtschaft der Begriffe Vorbild und Beispiel mag uns die Tatsache gelten, daß eine Reihe von Sprachen ihre Unterscheidung gar nicht wörtlich vornimmt, sondern für Vorbild und Beispiel das gleiche Wort gebraucht. Dies trifft u. a. für Latein, Französisch, Englisch und Spanisch zu, die für beide Begriffe "exemplum" bzw. die entsprechende Ableitung gebrauchen. Die sinngleiche Verwendung der beiden Begriffe läßt sich aber auch bei einer Reihe deutscher Autoren feststellen. So vertauscht sie Foerster immer wieder, ohne daß sich ein Grund dafür finden ließe.¹⁾ Auch Scheler unterscheidet nicht zwischen den beiden Begriffen.²⁾ Desgleichen tritt die Abgrenzung von Vorbild und Beispiel bei Göttler nicht klar genug hervor.³⁾ Tatsächlich wird es in der konkreten Situation häufig schwer zu entscheiden sein, ob eine Person als Beispiel oder als Vorbild wirksam ist. In beiden Fällen handelt es sich um ein Wirken, das von Person zu Person geht und nur schwer von einer dritten Person in diese oder jene Kategorie eingeordnet werden kann.

Das Wort Beispiel selbst, wie es im Deutschen gebraucht wird, deutet jedoch den Unterschied an. Im Mittelhochdeutschen wurde unter "bīspel" eine lehrhafte Erzählung, ein Gleichnis, ein Sprichwort u. ä. verstanden. Es handelt

1) vgl. Foerster, Fr. W.: Jugendlehre, Berlin 1915, S. 671

2) vgl. Scheler: Formalismus a. a. O., S. 575

3) vgl. Göttler: a. a. O., S. 175

sich demnach nicht so sehr um eine Person, die es beim Beispiel zu betrachten gilt, sondern um das beispielgebende Tun einer Person in einer bestimmten Situation. So liegt der Schwerpunkt in den Gleichnissen Jesu nicht so sehr bei den Personen, deren sonstiges Leben völlig im Dunkel bleibt sondern bei ihrem Verhalten im entscheidenden Augenblick. Nichts sonst wird über den Priester, den Levit und den Samariter ausgesagt, als daß sie von Jerusalem nach Jericho ziehen und an einem halbtot daliegenden Mann vorüberkommen. Das Gleichnis verdichtet sich zur Frage nach dem Verhalten der drei Vorüberkommenden. In schlichten Worten leuchtet das Beispiel des Samariters auf: "Er trat hinzu, goß Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie..." (Luk. 10, 34). Wir wissen nicht, wie dieser Samariter sonst war, wir haben keineswegs ein Bild von ihm, wir können uns ihn nicht zum Vorbild, wohl aber ein Beispiel an ihm nehmen, was unser Verhalten gegenüber Notleidenden betrifft.

Unsere Sprache drückt den Unterschied sehr deutlich aus. Wenn ich sage: "Ich nehme mir diesen Menschen zum Vorbild", dann ist damit dieser ganze Mensch gemeint; während die Aussage: "Ich nehme mir ein Beispiel an ihm" schon ausdrückt, daß ich etwas meine, was an ihm sichtbar wird. Entsprechend heißt es: "Er ist ein Vorbild" - aber "er gibt ein Beispiel". Es ist durchaus denkbar, daß wir uns an einem Menschen ein Beispiel nehmen der uns sonst gleichgültig ist. Wir können die Höflichkeit eines Menschen als beispielhaft achten und für uns selbst erstreben, dessen sonstiges Leben für uns durchaus nicht vorbildhaft ist. Wir können das Beispiel eines Menschen bezüglich eines partikularen Verhaltens, eines bestimmten Tuns, einer bestimmten Art und Weise sich zu geben, befolgen, ohne ihm nachzu- oder zu folgen. Spieler erfaßt den Unterschied sehr präzise: "Während bei der Beispielbefolgung der Blick in erster Linie auf den Handlungen ruht - die Person ist nur als Vollzieher mitgegeben - gleitet bei der Vorbildnachfolge der Blick von den Handlungen in den Kern der Persönlichkeit hinab und ist vor allem ihrem sittlichen Sein liebend und bewundernd zugewandt." ¹⁾

Damit ist nicht gesagt, daß beim Beispiel das Tun von der Person abgelöst würde oder beim Vorbild das Tun gleichgültig wäre. Die Akzente sind aber verschieden gesetzt. Beim Vorbild liegt er auf dem Sein, beim Beispiel auf dem Tun.

1) Spieler, Josef: Die Erziehungsmittel, Olten 1944, S. 334

2. Wesensbestimmung des erzieherischen Vorbilds

a) Idee und Begriff des Vorbildes

Durch die Betrachtung der Begriffe Ideal, Typ, Idol, Star, Held, Jugendführer, vorbildliche Gestalt und Beispiel wurde deutlich, was das Vorbild, verglichen mit ihnen, n i c h t ist. Dieser negative Weg der Wesensbestimmung erbrachte aber gleichzeitig eine Reihe von Aussagen, die zur Klärung des Vorbildbegriffes beitragen können. Wir fassen sie wie folgt zusammen:

Das Vorbild ist nicht ein Ideal, sondern ein f a k t i s c h e r M e n s c h, der trotz eigener Armut anders zu bereichern vermag; - nicht ein Typ, sondern eine konkrete Person; - nicht ein Idol oder ein Star, sondern ein Mensch, der zu B e s i n n u n g und Wandlung zum Guten auffordert; - nicht ein Held, sondern ein dem Ich vorlebendes Du, das nicht der Beachtung der "anderen" bedarf, um zu seiner Wirkung zu kommen; - nicht ein Führer, sondern Zeuge erfüllteren Seins, der nicht willentlich oder absichtlich erzieht; - nicht vorbildhafte Gestalt mit menschverliehenem, scheinbarem Sein, sondern Vorbild mit g o t t v e r l i e h e n e m, w i r k l i c h e m S e i n; - nicht Beispiel für ein bestimmtes Tun oder Verhalten, sondern vorgelebtes Sein in der Ganzheit, das kraft seines Tugendgehaltes zur Nachfolge aufruft.

Die ontische Grundlage des Vorbildes erblicken wir im Person- und Bildsein des Menschen, seine objektive Voraussetzung im tugendhaften Sein der Person. Ein Mensch ohne Tugend kann wohl für ein Vorbild gehalten werden, aber er kann kein Vorbild sein. Den Begriff des schlechten Vorbildes, wie ihn Scheler verwendet, halten wir für einen Widerspruch in sich, ist doch mit dem Wort selbst ein positiver Sinn gegeben, der zwar durch eine Täuschung verdeckt, aber nicht grundsätzlich aufgehoben werden kann. So kann ein Lügner, ein Geizhals oder sonst ein durch das Laster entstellter Mensch zwar ein schlechtes Beispiel geben, aber kein schlechtes Vorbild sein. Selbst wer beispielsweise wünschte, in der perfekten Art eines Diebes seine Einbrüche auszuführen, trachtete nicht darnach so zu werden, wie jener Dieb, sondern so zu handeln, wie er; d.h. er nimmt sich am Verhalten des Diebes ein schlechtes Beispiel und nicht den Dieb zum Vorbild.

Das Vorbild als Bild auf das Ziel hin, dem der Mensch ähnlich werden soll, fordert notwendig die Güte der Person. Der gute Mensch ist, objektiv betrachtet, zugleich der vorbildhafte Mensch. Es ist der Mensch, der durch sein Gutsein in höherem Maße dem höchsten Gut ähnlich geworden ist und dadurch

etwas vom Licht der ewigen Wahrheit widerspiegelt. Um zu erkennen, welche Menschen Vorbildgehalt eignet, bedarf es der Tugendlehre. Diese kann der Mensch nicht willkürlich entwerfen und konstruieren, wie er "Typen" und "Ideale", "Wertrangordnungen" und "Wertlehren" aus eigener Machtvollkommenheit setzt, er muß sie vielmehr der Wirklichkeit ablauschen. "Alles Sollt gründet im Sein. Die Wirklichkeit ist das Fundament des Ethischen. Das Gute ist das Wirklichkeitsgemäße" ¹⁾. Die in den Tugenden sich wesensgemäß verwirklichende Person besitzt die Potenz zum Vorbildsein. Dabei ist an alles andere zu denken als an einen Katalog des Moralischen, der in einem Mensch verwirklicht wäre. Der tugendhafte Mensch ist auch nicht der Willens- und Tugendmensch, sondern der der natürlichen und übernatürlichen Wirklichkeit in der rechten Weise antwortende Mensch. Im klugen, gerechten, tapferen und zuchtvollen Antworten auf den Anruf der Wirklichkeit aktualisiert der Mensch seine im Personsein ruhenden Möglichkeiten, erlangt er Autorität des Seins und damit Vorbildmächtigkeit.

Die im Vorbild ruhende Mächtigkeit zum Guten hat ihren tiefsten Grund nicht im Vorbild selbst, sondern im Urgrund des Guten, im höchsten Gut, ohne das es nichts Gutes gibt. Es gehört daher zu den wesentlichen Kennzeichen des Vorbildes, daß es nicht als eine letzte Instanz des Guten betrachtet wird, sondern als Aufforderung, voranzuschreiten zur eigenen Vollendung.

Der im Ontischen begründete transzendierende Grundzug des Vorbildes wird konkret an den drei göttlichen Tugenden sichtbar. Thomas versteht sie als eine "Teilhabe an der göttlichen Natur" ²⁾, derer der Mensch als Ebenbild Gottes gewürdigt wird. Insofern also der Mensch Gottes teilhaftig wird, vermag er auch als Vorbild Vermittler vollendeteren Seins zu werden. Was Josef Pieper, Thomas interpretierend, vom Christen sagt, gilt daher durchaus auch vom Vorbild.

Es ist ein Mensch, "der, im Glauben, der Wirklichkeit des dreieinigen Gottes inne wird"..., er "spannt sich, in der Hoffnung auf die endgültige Erfüllung seines Wesens im Ewigen Leben...", er "richtet sich, in der göttlichen Tugend der Liebe, mit einer alle natürliche Liebeskraft übersteigenden Bejahung auf Gott und den Mitmenschen". ³⁾ Wir wagen im Anschluß daran den Satz: Der Mensch vermag Vorbild zu sein, insofern er glaubt, hofft und liebt.

Die vier Kardinaltugenden und die drei göttlichen Tugenden gliedern den Kosmos des Guten, der in jedem Menschen nach Verlebendigung verlangt, der

1) Pieper Josef: Kleines Lesebuch von den Tugenden des menschlichen Herzens München 1947, S. 11

2) vgl. Thomas v. A.: *Summa theologiae*, I, qu. 93, a. 7 und Kommentar a. a. O., S. 73 u. 3

3) Pieper: Lesebuch a. a. O., S. 10 f.

aber nie als fertiger "Besitz" gegeben, sondern immer als seinsgerechte Antwort auf die Anrufe des Allgesamts der Dinge aufgegeben ist. Darin ist ausgedrückt, daß jeder Tugend die Demut zugehört. In der Haltung der Demut, die Scheler "die zarteste, die verborgenste und die schönste der christlichen Tugenden" ¹⁾ nennt, drückt sich das menschliche Wissen um die Grenze eigenen Vermögens aus. Tugend offenbart sich in der Demut als etwas ganz anderes als die marktschreierische "Tüchtigkeit"; sie äußert sich mehr auf der Seite des Empfangens als des Mitteilens, mehr auf der Seite des Schweigens als des Redens, mehr auf der Seite der Kontemplation als der Tat. Demütig sein bedeutet Mut haben zur Armut menschlicher Existenz im Wissen um den vollendenden Liebesakt der Gnade. Eben darin liegt das Geheimnis der großen Vorbilder der Menschheit, daß sie sich selbst für gering achteten, daß sie durch ihre Demut Platz schufen für die Wahrheit und so eine Macht über die Seelen der ihnen Nachfolgenden erhielten, neben der die Macht der Mächtigen dieser Welt lächerlich wirkt.

Das Leben der wahrhaft Großen zeugt für jene Macht der Demut, die das Geheimnis des Vorbildes ausmacht. Das "Ich weiß, daß ich nichts weiß" des Sokrates und das "Nicht ich lebe, sondern Christus lebt in mir" des Paulus läßt uns ahnen, was die Demut in ihrer gesteigerten Form der Selbstverleugnung vermag. Über die Jahrtausende hinweg verspüren wir ein Ergriffensein der Herzen, wann immer das Bild dieser Männer vor uns lebendig wird, die durch ihren Tod um der Wahrheit willen ihrem Zeugnis das tiefste Siegel der Echtheit und des Ernstes aufprägten.

Im Werk Platons wird wieder und wieder das Ergriffensein durch das Vorbild des Sokrates spürbar, der durch seine Demut zur paradigmatischen Gestalt des Philosophen und Lehrers wurde: "Ich aber bin eigentlich nie irgendeines Menschen Lehrmeister gewesen... Auch rede ich nicht für Geld und schweige ohne Geld, sondern Reichen und Armen, die mich fragen wollen, stehe ich zu Diensten..." ²⁾ Paulus nennt sich den "Knecht Christi" (Phil. 1, 1), und doch ruft ihn seit Jahrhunderten das gläubige Volk als "Fürst der Apostel" an.

Leben und Werk dieser zwei Männer exemplifizieren die zentrale Bedeutung der Demut für das Vorbild. Wir gehen so weit, sie die eigentliche Tugend des Erziehers allgemein, des Vorbildes aber im besonderen Sinne zu nennen. Der hochmütige, sich für vorbildlich haltende Mensch verbaut sich alle Brücken, Vorbild zu sein. Er gleicht einem Menschen, "der sich in einer Einöde selbst langsam erwürgt" ³⁾. Nichts verhindert gründlicher die Möglichkeit des Vor-

1) Scheler: Umsturz a.a.O., S. 17

2) Platon: Die Apologie des Sokrates, 21, Hamburg-Wandsbeck 1953, S. 25

3) Scheler: Umsturz a.a.O., S. 19

bildes als die Selbstgerechtigkeit, nichts fördert sie mehr als die Demut. Im Wegsehen von sich selbst, im Hinschauen auf das Ziel wird der Mensch dem ähnlicher, wonach er sich sehnt.

Scheler erfaßt die Macht der Demut für die Erhebung des menschlichen Seins in seinem Aufsatz "Zur Rehabilitierung der Tugend": "Ebenso aber ist für den wahrhaft Demütigen dauernd das "Bild" gegenwärtig, welches er die auf ihn abzielende Bewegung der Liebe Gottes von seiner eigenen Individualität in jedem Momente neu vorzeichnen und gleichsam vor sich hertragen fühlt. Wie könnte er anders als in jedem seiner empirischen Lebensmomente sich als ganz dunkel und klein wissen vor dem Glanze und der Größe des Bildes? Indem er in der Sphäre seines Bewußtseins tiefer und tiefer, im Eindringen in dieses göttliche Bild, hinabsinkt und sich erniedrigt *s i e h t*, reißt ihn faktisch das schöne Bild zu Gott empor und steigt er leise in der Substanz seines Wesens empor in den Himmel". ¹⁾

Der Demütige ist die Vorbildgestalt schlechthin, seine Art zu leben und zu lieben stattet ihn mit jener die Herzen verwandelnden Macht aus, die im gleichen Maße wächst als sie als Geschenk von oben verwaltet wird. Die Wahrheit dieses Satzes wird durch die Lebensbetrachtung der großen Erzieher erwiesen. Pater Flanagan, Don Bosco, Pestalozzi, Bischof Sailer, Comenius, St. Thomas, St. Benedikt und wie sie alle heißen, die durch ihr Vorbild und ihr Wort das Erziehersein gültig darstellen, sie waren zutiefst demütige Menschen, die um ihre Ohnmacht wußten. Im Werk jedes einzelnen von ihnen könnten die Worte stehen, die Sailer dem Erzieher zuruft: "Sei nicht stolz auf deine Einsicht, auf dein Bemühen, wen du immer erziehst!.. Erzieher! es ist ein Höherer als du und als alle Erzieher und alle Zöglinge und der *erzieht eigentlich*". ²⁾

Die Demut, als lebendige, innere Bereitschaft dem nach Geleit und Erhebung rufenden Du zu helfen, ist das *eigentliche Merkmal des Vorbildes*. Die Idee des Vorbildes ist mit der Idee der Tugend auf das engste verbunden. Einerseits bedarf das Vorbild der Tugend, um überhaupt Vorbild sein zu können; andererseits ist Erziehung zur Tugend nur denkbar als Erziehung durch das Vorbild.

Versuchen wir nun das erzieherische Vorbild begrifflich zu fassen: Es ist eine Person, deren sittliches Sein eine andere Person zu wesens

1) Scheler: Umsturz a.a.O., S. 21

2) Sailer, Johann Mich.: Über Erziehung für Erzieher, Paderborn o.J., S. 253

gemäß der Verwirklichung ihrer selbst aufruft. Das Verhältnis zwischen Vorbildperson und der auf sie bezogenen Person ist das der Nachfolge.

b) Die Unterscheidung zwischen Vorbild und Gegenbild

Liegt im Vorbild die Aufforderung, so zu werden, wie es ist, so liegt im Gegenbild die Aufforderung, nicht so, sondern diesem Bild entgegengesetzt zu werden. Scheler versteht unter Gegenbild "das Bild eines sittlichen Personseins, das im ausdrücklichen Gegensatz zu einem herrschenden Vorbild konstruiert wurde - wobei natürlich die Abhängigkeit von der Wertstruktur des Vorbildgehalts auch im Gegenbildgehalt sichtbar ist." ¹⁾ Die Wirkung des Gegenbildes ist ähnlich der des abschreckenden Beispiels.

Es ist offenbar, daß im Gegenbild nicht die verwandelnde Macht ruht, die dem Vorbild eignet, weil der liebende Bezug zur Person fehlt; die Liebe vor allem aber Herzen verwandelnde Macht besitzt. Trotzdem bleibt eine Person, in diesem Fall eine sittlich nicht für hochstehend gehaltene. Helfer auf dem Weg zur Findung des rechten Verhaltens zur Welt. Wir gehen so weit, mit gewissen Einschränkungen zu sagen, daß es für ein Kind immer noch besser ist, einen schlechten Vater (Mutter) zu haben als gar keinen. Das Kind, das erlebt wie der Vater nicht sein soll, wird wahrscheinlich leichter zu dem Vorstellungsbild vom Vater, wie er sein soll, gelangen können als das Kind, das weder ein negatives noch ein positives Vatererlebnis kennt. Daß in beiden Fällen eine Belastung für das ganze Leben gegeben ist, lehrt die Erfahrung zur Genüge.

Ein geradezu klassisches Beispiel für die Wirkung des Gegenbildes schildert der Lehrer Franz Hierlmeier, dem es darum ging, die Bedeutung eines Kindheitserlebnisses für das spätere Leben darzustellen. Er beschreibt einen Jungen seiner 7. Klasse, der ihm durch seine Geradheit und Aufgeschlossenheit aufgefallen war: "... man spürte auf den ersten Blick: Dieser Bub stammt aus einer Familie mit guter Atmosphäre. Er hat ein Daheim, auch geistig, nicht bloß ein Absteigequartier..." ²⁾ Der Vater dieses Schülers, der nach der Schilderung ein Familienvater im besten Sinne ist, legt in einem Gespräch den Grund für seine Familienerziehung dar: "Sehen sie, mein ganzes Bemühen geht dahin, meinen Kindern wirklich ein Vater zu sein. Sie sollen es besser haben als ich es hatte; denn ich hatte einen Vater und hatte keinen." ³⁾ Es

1) Scheler: Formalismus, a.a.O., S. 576

2) und 3) Hierlmeier, Franz: Ein Kindheitserlebnis, das die spätere Entwicklung und Einstellung entscheidend beeinflusste, i.d.Z. "Schule und Psychologie" München, Januar 1954, S. 26 ff.

folgt nun die Beschreibung eines groben Trunkenbolds, der vom Kind als das Gegenbild eines wirklichen Vaters erlebt wurde: "... meiner Armut habe ich mich nie geschämt als Bub, aber für meinen Vater habe ich mich geschämt. Das ist wohl die bitterste Scham für ein Kind." ¹⁾ Durch das Gegenbild eines schlechten Vaters wird dieses Kind später zum Bild eines guten Vaters. Dabei scheint uns freilich das Vorbild der Mutter eine entscheidende Rolle gespielt zu haben: "Ich habe damals Zuflucht gesucht bei meiner Mutter..." ²⁾

Offensichtlich wirken Vater-Gegenbild und Mutter-Vorbild zusammen, wobei es unmöglich ist zu analysieren, welche Züge dieses Mannes der gegenbildlichen Wirkung des Vaters und welche der vorbildlichen Wirkung der Mutter zuzurechnen sind. Wir halten es aber für ausgeschlossen, seine Gute und Vaterlichkeit primär auf das Gegenbild des Vaters zurückzuführen; denn offensichtlich half ihm das Vorbild der Mutter, selbst ein guter Vater zu werden.

Es erhebt sich die Frage, ob sich der Begriff des Gegenbildes nicht auf den des abschreckenden Beispiels reduzieren läßt. Für den beschriebenen Fall erscheint uns seine Beibehaltung für gerechtfertigt, weil die Gestalt des schlechten Vaters zeitlebens wirkmächtig bleibt. Das kommt auch in einem der Schlußsätze Hierlmeiers zum Ausdruck: "Ich verstand nur zu gut, daß ein Leben damit aufgefüllt sein kann, es besser zu machen als ein Vater, der keiner war und den seine Kinder haßten." ³⁾

Sicher ist aber das Gegenbild nur dort anzutreffen, wo es sich um ausgesprochen enge personale Bindungen handelt und das "Einander-ausweichen" nicht möglich ist. Normalerweise wird das Erlebnis eines Menschen, dem man nicht ähnlich werden möchte, den man sogar als Gegenbild dessen erlebt, wie man selbst zu werden ersieht, zur Meidung dieses Menschen führen. Er wird dann vielleicht die Bedeutung eines abschreckenden Beispiels besitzen, aber nicht die des Gegenbildes, wodurch eine entscheidende, negative Beziehung zu einer Person in ihrer Ganzheit ausgedrückt ist.

Scheler räumt dem Phänomen des Gegenbildes hohe geistesgeschichtliche Bedeutung ein. ⁴⁾ Im gleichen Zusammenhang verweist er auf die zentrale Stellung, welche das Vorbild in der Erziehung des ganzen Menschen einnimmt. Im Vorbild wird die Wesensordnung der Person transparent, die mit der T u -

1) und 2) Hierlmeier, Franz: Ein Kindheitserlebnis, das die spätere Entwicklung und Einstellung entscheidend beeinflusst, i. d. Z. "Schule und Psychologie" München, Januar 1954, S. 26 ff.

3) Hierlmeier: a. a. O., S. 28

4) vgl. Scheler: Formalismus, a. a. O., S. 576

Wendordnung identisch ist. Im Gegenbild wird die gestörte Ordnung durch die Entscheidung gegen das Gute sichtbar. Eine positive Wirkung des Gegenbildes ist nur insofern denkbar, als es die Sehnsucht nach dem Guten verstärken kann; erwecken wird den Zug zu wesensgerechter Verwirklichung der Person primär das Vorbild.

c) Die freie Annahme des Vorbildes als konstituierendes Prinzip

Die Berechtigung, von einem Vorbild zu sprechen, ist nur gegeben, wenn ein Mensch als Vorbild von einem anderen Menschen in Freiheit angenommen wird. Zwar ist die Potenz zum Vorbildsein in der Tugend grundgelegt, doch bedarf es des Menschen, der sich nach Verähnlichung ausstreckt, um die Vorbildmöglichkeit in die Vorbildwirklichkeit umzuwandeln. Der dialogische Grundzug des menschlichen Lebens wird am Phänomen des Vorbildes in aller Deutlichkeit sichtbar. Das Vorbild bedarf des Nachfolgenden, um wirksam zu werden, wie es vorher der Teilhabe am Guten, der Tugend bedurfte, um möglich zu werden.

Als ein geheimnisvolles Geschehen, das sich weitgehend der Steuerung durch Verstand und Willen entzieht, vollzieht sich die Annahme des Vorbildes durch den Nachfolgenden. Allein die Unmöglichkeit, für das Mittelwort der Gegenwart "der Nachfolgende" ein entsprechendes Substantiv zu finden, deutet die Schwierigkeit an, das Vorbild - Nachfolgeverhältnis zu erfassen. Etwas davon ist in den Bezügen: Vater - Sohn, Meister - Jünger, Erzieher - Zögling, Lehrer - Schüler, Vorfahre - Nachfahre, Herrscher - Nachfolger u. ä. mitgegeben, ohne daß eines dieser Wortpaare die Beziehung der Vorbildperson zu der ihr nachfolgenden Person gültig bezeichnen könnte. In all den genannten Bindungen: Vater - Sohn, Meister - Jünger usw. läßt sich die Grundlage gegenseitiger Zuordnung klarer umreißen als im Fall des Vorbildes. Kein personales Bezogensein scheint uns im gleichen Maße auf der Freiheit der Person zu beruhen als das der Vorbildnachfolge. Niemand kann sich zum Vorbild eines anderen machen wollen. Niemand vermag das Vorbild als ein Erziehungsmittel anzuwenden. Seine Einordnung als ein solches, wie es in einer Reihe von pädagogischen Werken geschieht, wird dem Personsein des Vorbildes nicht gerecht. Eine Person kann nie als ein Mittel zu einem bestimmten Zweck angewendet werden.

Tugendhaftes Sein auf der Seite des Vorbildes und freie Annahme dieses Seins durch den Nachfolgenden konstituieren das Erziehungsverhältnis der Vorbildnachfolge, dessen Intention auf die wesensgerechte Auszeugung der Person gerichtet ist.

Die Intention auf das Seinsziel ist weder beim Vorbild noch beim Nachfolgenden im Willen oder im Bewußtsein gegeben, sondern im Sein.

Aus dem erfüllteren Sein des Du vernimmt das Ich den Anruf, verspürt es die Lockung und den Zug, zu ähnlicher Vollendung voranzuschreiten. Das Vernehmen des Seinsanrufes, der vom Vorbild ausgeht, das intuitive H o r c h e n auf ihn, wird zum G e h o r c h e n.

Wie jeder echte Gehorsam, so ist auch der Gehorsam gegenüber dem Vorbild ein Folgen in Freiheit. Insofern aber dieses Folgen die ganze Person des Vorbildes und die ganze Person des sich dem Anruf Öffnenden einbezieht, ist es Nachfolge. Die Demut des Vorbildes, das seine Armut einsieht und die Demut des Nachfolgenden, der die Notwendigkeit der Hilfe spürt, gehören zu ihren Voraussetzungen. Sie lebt aus der Spannung, die zwischen dem personalen Sein des Vorbildes und dem des Nachfolgenden besteht, sowie aus der dem Menschen innewohnenden Sehnsucht nach Vollendung. Diese zielt über das Vorbild hinaus auf die Schau des Urbildes. Sie vermag sich nur zu erfüllen, wenn sie in Freiheit geschieht.

3. Untersuchung der Vorbildnachfolge

a) Die Frage der Vorbildwahl

Immer wieder ist in der Literatur, die sich mit dem Phänomen des Vorbildes befaßt, von "Vorbildwahl" die Rede. Es wird angenommen, der Mensch wähle sein Vorbild auf Grund intellektueller oder emotionaler Bedürfnisse und stelle es in den Dienst seiner Erziehung. Ein hohes Maß an Selbsterkenntnis, rationalem "Sichselbstgegenüberstehen" und Willenskraft werden zur Voraussetzung der Vorbildwirkung gemacht. So führt Feichtner als Beispiel der Vorbildwahl "auf intellektueller Basis" die Aussage einer 20-jährigen Gymnasiastin an: "Mein Vorbild ist eine Kameradin, die mir im allgemeinen höchst unsympathisch ist. Sie ist mir V o r b i l d wegen ihrer Schlagfertigkeit und Rücksichtslosigkeit, die sie jedoch im Verkehr sehr intelligent zu verbergen weiß. Sie kann sich sehr rasch Urteile bilden..." 1) Hierzu ist zu sagen, daß es sich im vorliegenden Falle nicht um das Verhältnis der Vorbildnachfolge handeln kann, sondern höchstens der Beispielbefolgung. Das Verhalten einer Kameradin in bestimmten Situationen erscheint beispielhaft und wird willentlich erstrebt, während es doch das Merkmal der Vorbildnachfolge ist, daß der Mensch vom Ganzen und Wesen

1) Feichtner: a.a.O., S. 162

des Vorbildes ergriffen wird. Es ist also genau umgekehrt und es läßt sich mit mehr Recht sagen, daß das Vorbild durch sein Sosein den Nachfolgenden ergreift, als daß der Nachfolgende im Anschluß an einen Akt der Selbsterkenntnis sein Vorbild wählt. -

Ebensowenig wie sich das Vorbild auf Grund eines Planes als Erziehungsmittel anwenden läßt, kann es sich der Mensch nach einem Plan wählen. Beide Ansichten entspringen einem Rationalismus, der nur jenen Ausschnitt der menschlichen Wirklichkeit betrachtet, der sich dem Willen und dem Verstand erschließt. Es wird bei solcher Beurteilung des personalen Bezugs zwischen Vorbild und nachfolgender Person übersehen, daß dem Akt, in dem jemand als Vorbild erkannt und gewählt wird, bereits ein Akt der Entscheidung für dieses Vorbild vorausging. Scheler bemerkt dazu: "Alle Strebens- und Wollensakte setzen also den Vorbildgehalt schon voraus und sind von der Liebe zu seinem Gegenstande (im Falle des Gegenbildes vom Haß zu dem Gegenstande) bereits fundiert.")

Damit ist die Grundbeziehung zum Vorbild als eine Beziehung der Liebe gekennzeichnet, die es erst ermöglicht, zur Erkenntnis der Person vorzudringen. In den allermeisten Fällen geht es aber dem liebend zu seinem Vorbild Aufschauenden nicht um die Erkenntnis des Vorbildes, sondern einfach um die Liebe zu ihm, die sich mit der Achtung seines sittlichen Seins verbindet. Nicht rationales Erkennen und Wollen, nicht Wählen und Nachstreben bilden das Eigentliche der Vorbildnachfolge, sondern das Streben über das Sosein des Du, die Freude über die Güte dieses Menschen, das Glücksempfinden, ein Bild vollendeteren Menschseins schauen zu können und die Sehnsucht, ihm ähnlich zu werden.

Die Frage, warum gerade dieser Mensch als Vorbild gilt, wird von den meisten Befragten schnell beantwortet: Selbstlosigkeit, Mut, Können usw. werden als Begründungen genannt. Bezeichnend ist dabei, daß mit zunehmendem Alter diese nicht mehr so spontan gegeben werden, wie dies bei den 13- und 14-jährigen geschieht. Ein 19-jähriger Gymnasiast schreibt u.a. zu dem Thema, "Ein Mensch, der mich begeistert": "Ich glaube, daß einem in der Jugend und später Vorbilder begegnen, deren man sich gar nicht bewußt wird; d.h. denen man nacheifert, ohne es zu wissen. Ich denke hier ganz besonders an die Eltern." (E.E.3) Immer wieder taucht bei den Älteren (etwa ab 17 Jahren) dem Sinne nach der Satz auf: "Ich finde es sehr schwer zu sagen, warum mich gerade dieser Mensch so begeistert, daß ich ihm ähnlich werden möchte." Wie es schwer bzw. unmöglich ist zu sagen, warum man einen Menschen liebt, so fällt es offensichtlich den jungen Menschen schwer zu sagen, w a -

1) Scheler: Formalismus a.a.O., S. 578

r u m ihnen gerade dieser Mensch zum Vorbild wurde. Zahlreiche Aussprüche über dieses Problem erwiesen, daß hinter all den Gründen, die für die Vorbildnachfolge genannt werden, ein letztlich Unbegründbares als der eigentliche Grund zu suchen ist. Scheler nennt es einen "ganz irrigen Rationalismus, die Liebe zu einer individuellen Person noch irgendwie begründen zu wollen." ¹⁾ Ähnliches gilt zweifellos für die "Begründungen" der Vorbildnachfolge. Sie lassen sich nicht erweisen und erfragen.

Die Lebensbilder großer Männer, insbesondere ihre Selbstdarstellungen, die Literatur (zumal die Entwicklungsromane), die behutsame Auswertung von Äußerungen Jugendlicher und die Rückbesinnung auf den eigenen Lebensweg bieten eine Fülle von Anhaltspunkten dafür, daß die entscheidenden menschlichen Begegnungen nicht unter dem Gesichtspunkt eines bestimmten Zweckes gesollt werden, sondern daß sie zunächst ohne Beteiligung des Willens stattfinden. Insofern wir die Vorbildnachfolge als ein Verhältnis geistiger Vater-schaft begreifen, möchten wir es als gleich unmöglich bezeichnen, sich den Vater als auch das Vorbild zu wählen.

Das Vorbild greift dadurch in das Leben des Nachfolgenden ein, daß es zu den Haltungen des Staunens, der Bewunderung, der Achtung, der Verehrung und Liebe aufruft, ohne daß jener diese Haltungen will. Sie werden in ihm durch das Vorbild erweckt und er hat nur die Möglichkeit, sich aus Stolz, Bequemlichkeit oder Überheblichkeit dem Vorbild zu verschließen oder es anzunehmen. Die Annahme eines Vorbildes äußert sich nun keineswegs in dem Bewußtsein: Ich habe mir diesen Menschen als Vorbild gewählt, sondern in der Freude über die Zwiesprache mit dem Menschen, den man verehrt und liebt. Der Mensch fühlt sich zu seinem Vorbild hingezogen; er bewegt sich ihm weder aktiv entgegen, noch ist es ihm als Nachfolgendem bewußt, daß er nachfolgt. ²⁾

Die "Sollseinsforderung", welche vom Vorbild ausgeht, wird nicht erlebt als ein "ich bin verpflichtet zu folgen", vielmehr als ein "es verpflichtet mich zu folgen." ³⁾ Nicht der Wille des Nachfolgenden stiftet die Vorbildnachfolge, sondern das Gutsein des Vorbildes und die im Sein des Nachfolgenden angelegte Möglichkeit, durch die Teilhabe am Sein des Vorbildes zur Verwirklichung seiner selbst und damit zu wachsender Teilhabe an der Wahrheit emporzusteigen.

1) Scheler: Sympathiegefühle a.a.O., S. 67

2) vgl. Scheler: Formalismus a.a.O., S. 580

3) Scheler: ebenda, S. 580

in der Vorbildnachfolge, die wir als einen Bezug personalen Seins zu anderem personalen Sein erkannten, "ereignet sich das Werden der Bildung, hinter dem Rücken bloßer Absicht und bloßen Willens." ¹⁾ Vorbilder werden nicht gewählt, sondern sie ergreifen den Menschen kraft ihres ganzen Seins.

b) Die Nachfolge im Gegensatz zu Nachahmung, Angleichung, Identifikation und Suggestion

Der in unserer bisherigen Untersuchung so häufig verwendete Begriff der Nachfolge bedarf noch einer genauen Erörterung. Wie es beim Vorbild geschah, wird diese durch die Gegenüberstellung zu ähnlich oder sinngleich gebrauchten Begriffen vorangetrieben. Die Abgrenzung gegenüber dem, was Nachfolge nicht ist, soll die Basis schaffen für die Erkenntnis dessen, was sie ist.

Wie beim Vergleich der Begriffe Beispiel und Vorbild stellen wir fest, daß die lateinische und alle von ihr abgeleiteten Sprachen zwischen Nachfolge und Nachahmung nicht unterscheiden; "imitatio" steht für beide Wörter, wenn sie im pädagogischen Sinn gebraucht werden, während "successio" allein die zeitliche Nachfolge meint. Dadurch beeinflußt ist in der älteren religiösen und pädagogischen Literatur keine klare Trennung der beiden Begriffe festzustellen. Im Neuen Testament finden wir "imitatio Christi" sowohl mit "Nachfolge" als auch mit "Nachahmung" Christi übersetzt. Paulus verlangt von den Korinthern ausdrücklich: "Seid meine Nachahmer, wie ich Christi Nachahmer bin." (1. Kor. 11, 1). Andererseits ist die Aufforderung Christi zur "Imitatio" nie mit "ahme mich nach!", sondern immer mit "folge mir nach!" übersetzt (vgl. Joh. 12, 26; Lk. 9, 59; Mt. 19, 21). Daraus ergibt sich, ähnlich wie bei "Beispiel" und "Vorbild", daß trotz der begrifflich unscharfen Übersetzung der Sinn von "imitatio" fast immer der von "Nachfolge" ist. Es wäre ein aussichtsloses Unternehmen, in der vor unserem psychologischen Jahrhundert entstandenen Literatur den richtigen und falschen Gebrauch der beiden Begriffe nachprüfen zu wollen.

Kritischer müssen wir verfahren, seit unter dem Einfluß der psychologischen und physiologischen Forschung eine Präzisierung des Begriffes Nachahmung vorgenommen wurde. Er gehört danach in den Bereich des Instinkt- und Trieblebens des Menschen und der Tiere. Tummlirz spricht von der Nachahmung

1) Scheler: Die Formen des Wissens und die Bildung, Bern 1954, S. 32

als Trieb und Instinkt, "... der sich innerhalb einer Umwelt betätigt, die die vom Kind erst zu lernenden Leistungen schon beherrscht." ¹⁾ Weiter unten gilt ihm der Unselbständige als einer, der "nur Nachahmer und völlig abhängig von Vorbildern" ist. ²⁾ Bedenken wir nun, daß Instinkte "Bewegungsfiguren" sind, die "auf Grund eines angeborenen Automatismus ablaufen und die von inneren endogenen Reizerzeugungsprozessen abhängig sind" ³⁾, dann wird sofort ersichtlich, daß mit "Nachahmung" nicht ein Bezug von Person zu Person ausgedrückt sein kann, daß keine Begegnung, sondern ein Aufeinander-treffen von "Reizausstrahlern" und "Reizempfängern" stattfindet. Die Nachahmung geschieht triebhaft, instinktiv, ohne Einsicht in den Sinn und ohne Intention auf ein bestimmtes Ziel. Ihr gegenüber geschieht die Nachfolge intuitiv, mit der Intention auf die Auszeugung des personalen Seins.

So wichtig der Nachahmungstrieb für die Ausformung der motorischen Anlagen des Menschen sein mag, so zweitrangig ist er im Bereich der sittlich-religiösen Erziehung. Wir lehnen ganz entschieden die von Tumlirz vertretene Ansicht, der unselbständige Mensch sei auf sein Vorbild *nachahmend* bezogen, ab. Schon das Lächeln des Säuglings beim Anblick der Mutter ist nicht einfach ein Reflex des mütterlichen Lächelns, sondern Antwort auf das Dasein der Mutter, in der bereits die einfühlende, die intuitive Einsicht in das Gutsein der Du-Person mitschwingt. Der Mutter und dem Vater wendet sich das Kind mit seinem ganzen Sein vertrauend und nach Hilfe suchend zu und nimmt in diesen Akten, die es natürlich noch nicht bewußt vollzieht, jenen Dialog des eigenen Seins mit dem Vertrauen und Hilfe schenkenden Sein der Eltern auf. Im Grunde beginnt hier auf der Frühstufe der Kindheit bereits die Vorbildnachfolge als Teilhabe am Sein des Du. Diese Ansicht halten wir durch die Erfahrungstatsache erwiesen, daß in den ersten Jahren der Kindheit die Grundlagen für das sittlich-religiöse Leben des Menschen gelegt werden. "Nicht das mindeste aber haben diese Akte, in denen Vorbild und Folge erlebt ist, mit der Nachahmung ... zu tun. Nicht etwa durch Nachahmung einer Person entspringt ihre Vorbildhaftigkeit; im höchsten Falle neigen wir auch nachzuahmen dem, was uns als Vorbild vor Augen steht." ⁴⁾

1) Tumlirz, Otto: Anthropologische Psychologie, München-Basel 1955, S. 233

2) derselbe: ebenda, S. 238

3) Gehlen, Arnold: Der Mensch, Bonn 1950, S. 25 f.

4) Scheler: Formalismus a.a.O., S. 579

Das Kind s c h e i n t nur weitgehend ein Wesen der Nachahmung zu sein. Portmann, der das Verhalten von Kindern und Schimpansen auf ihrer Frühstufe vergleicht, stellt fest. "daß auch die Nachahmungen bereits mit momentanen Akten der Einsicht, des Verstehens verknüpft sind.." und daß Ähnlichkeiten zwischen Affen und Kleinkind nur sehr beschränkt zu beobachten sind. "Das Entscheidende beim Menschenkinde ist aber das endgültige Überschreiten dieses Stadiums etwa im 9.-10. Monat des ersten Jahres, das Erreichen einer Stufe, wo Einsicht, Verstehen von Sinnzusammenhängen zum typischen Element unseres Verhaltens wird." 1)

Nachfolge beruht auf der Einsicht des Menschen in den Sinnzusammenhang der zwischen menschlich richtigem Leben und dem Guten besteht; Nachahmung verhindert geradezu diese Einsicht, weil sie als ein ähnliches Ablaufen einer Reizmotorik stattfindet, die im Trieb- und Instinkthaften ihren Ursprung hat. Nachfolge ist für das sittlich-religiöse Leben die Voraussetzung für das Finden der Wahrheit; Nachahmung würde das Finden der Wahrheit ausschließen, weil sie nicht wie die Nachfolge über das Vorbild hinaus auf die Wahrheit zielt, nicht transzendiert, sondern nur auf das W a s s des Nachgeahmten. In der Nachfolge ist die Intention auf die Verwirklichung des eigenen Ich in Freiheit mitgegeben; in der Nachahmung aber ausgeschlossen. Wir können mit gutem Recht sagen, daß die beiden Begriffe Nachfolge und Nachahmung im Grunde wenig miteinander zu tun haben. Das Vorbild kann nur Gegenstand der Nachfolge sein; wo Nachahmung stattfindet, ist der Nachgeahmte nicht mehr Vorbild, sondern Musterexemplar. Der Nachahmende wird zur Kopie, der Nachfolgende w i r d e r s e l b s t.

Ein weiterer Begriff, dessen Betrachtung uns helfen kann, das Wesen der Nachfolge zu klären, ist der der seelischen Angleichung. Sie findet dort statt, wo sich der Mensch den Wertungen und Haltungen anderer anschließt, ohne selbst Entscheidungen vorzunehmen. M a n handelt, urteilt, denkt und redet w i e eben die anderen auch; man will leben, wohnen und reisen wie die anderen auch, wie man es in den modernen Publikationsmitteln liest und sieht. Willmann spricht davon, daß "jede echte Form der Geisteskultur... eine unechte, eine Modebildung zur unvermeidlichen Gefährtin" habe und daß "die Mode treffend die Stiefschwester der Sitte" genannt werde.²⁾ Analog dürfen wir die Angleichung die Stiefschwester der Nachfolge nennen. Sie hat mehr gemein mit der Nachahmung und deutet immer auf einen Mangel an eigenem Stil und eigener geistiger Entscheidung hin. Sie ist Imitation im Raum der Geisteskultur und damit Ausdruck des Unechten.

1) Portmann, a.a.O., S. 74

2) Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1909, S. 296

Von der Nachfolge unterscheidet sie sich wesentlich dadurch, daß, ähnlich wie bei der Nachahmung, kein Dialog stattfindet, in dessen Verlauf der geistige Selbststand des Unselbständigeren vermehrt und gestärkt würde. Im Gegensatz zur Nachfolge ist die Angleichung kein Erziehungsgeschehen, weil eine Erhebung zu höherem Sein nicht intendiert ist. Sittlich ist der "Prozeß" der Angleichung einer Person an die andere irrelevant, womit ein anderer grundlegender Unterschied zur "Nachfolge" aufgezeigt ist.

Spieler rechnet die "seelische Assimilation" oder "Angleichung" dem Feld der funktionalen Erziehung zu.¹⁾ Damit ist am deutlichsten ausgesprochen, was die Nachfolge von der seelischen Angleichung scheidet. Die Nachfolge ist ein die ganze Person ergreifender, längere Zeit währender Akt liebenden Aufschauens zur anderen Person, in dem sich der Aufschauende seiner selbst als sittliches Wesen bewußt wird und so zu größerer Entschiedenheit auf sein eigentliches Lebensziel hin befähigt wird; Nachfolge ist demnach ein eminent persöner Akt. Die seelische Angleichung dagegen ist überhaupt kein Akt, sondern funktionales Geschehen. Mit Erziehung hat sie daher nichts zu tun.

Arthur Koestler schildert in dem Kapitel "Geistige Assimilation" die Gefährlichkeit seelischer Angleichung, der immer die Tendenz zur Vermassung und Entpersonalisierung innewohne. "Es war ein höchst befriedigender Zustand der Gnade; denn hatte man sich einmal die richtige Technik angeeignet, so gab es keine störrischen Tatsachen mehr; sie nahmen automatisch die gewünschte Farbe und Gestalt an und fügten sich willig in den vorbestimmten Rahmen".²⁾

Wo immer dem Phänomen der seelischen Angleichung oder der geistigen Assimilation der Charakter der Erziehung zugesprochen wird, lösen sich notwendig die pädagogischen Begriffe in vage "Worthülsen" auf. Zwischen seelischer Angleichung und Vorbildnachfolge ließe sich nicht klar scheiden. Indem wir aber Erziehung eindeutig als ein persönales und intentionales Tun begreifen, ist es uns auch möglich, die Nachfolge als einen pädagogisch höchst bedeutsamen Akt von der seelischen Angleichung als einem, wahrer Erziehung entgegenstehenden, apersonalen Geschehen zu trennen.

In der Überspitzung der Positionen wird am deutlichsten sichtbar, worin der unüberbrückbare Gegensatz besteht, der in der Praxis sehr oft nicht zu er-

1) vgl. Spieler: Erziehungsmittel, a.a.O. S. 330

2) Koestler Arthur: Ein Gott der keiner war, Köln 1952, S. 35 f.

kennen ist. Wir möchten überspitzt so formulieren: Die seelische Angleichung an einen guten Menschen ist der Erziehung mehr im Wege als die Entscheidung für einen bösen. Nachfolge führt zur Entscheidung für oder gegen das Gute; seelische Angleichung verhindert sie und führt letztlich zur Täuschung sowohl über das eigene sittliche Vermögen und Sollen als auch über das des Menschen, dem man sich angleicht. Das Gefährliche ist jener "Zustand der Gnade", von dem Koestler spricht, der in so vielem dem Zustand des Vertrauens und Geborgenseins ähnelt, den das echte Vorbild zu vermitteln vermag und der doch so grundverschieden von jenem ist. Hier berühren sich, wie häufig, wenn es um die Erfassung innerseelischer Dinge geht, die Gegensätze. Nachfolge ist gekennzeichnet durch personale Bindung an ein Du, die zu immer größerer Entscheidungsmächtigkeit für die Wahrheit und damit zur Freiheit verhilft. Angleichung ist gekennzeichnet durch a p e r s o n a l e - nicht auf das Eigentliche der Person zielende - B i n d u n g an einen anderen Menschen, die zu immer größerer Aufgabe des geistigen Eigenstandes führt.

In der Wirkung der seelischen Angleichung verwandt ist die Identifikation. Wie der Star ein Zerrbild des Vorbildes ist, so ist die Identifikation eine Zerrform der Nachfolge. Die sie ermöglichenden und auslösenden Mittel sind vor allem der Film, der "Schmöker" und die Illustrierte. Ihren zerstörenden Einfluß entfalten diese Einrichtungen nicht so sehr durch das, was sie anbieten, als vielmehr durch das, was sie verhindern. Nicht weil die Identifikation in Konkurrenz zur Nachfolge tritt, ist sie so erziehungshemmend, sondern weil sie als E r s a t z der Nachfolge erlebt wird. Hinzu kommt, daß sie bei einem Minimum an eigenem Tun ein Maximum an Scheinbefriedigung auslöst.

Am Film tritt die Einladung zur Identifikation am sichtbarsten in Erscheinung. Raffiniert, um nicht zu sagen lügnerisch, ist schon die Reklame darauf abgestellt, den Schein des Echten und Natürlichen zu erwecken. Mit dem Appell an das Gute wird der Leser hinters Licht geführt und sein Gewissen abgestumpft. So liest sich beispielsweise die Anpreisung des Films "Geliebte Corinna"¹⁾: "Die Geschichte um Corinna ist spannend und erregend, aber so l e b e n s - n a h, daß sie jeden Tag passieren und jeder von uns Mittelpunkt sein könnte" (eigene Sperrung). "Corinna, die als Studentin der Me-

1) Anmerkung: Die ethische Problematik dieses Films liegt darin, daß die Ermordung der im Wege stehenden Frau vom Zuschauer förmlich als "beste Lösung" herbeigewünscht werden muß, wenn er etwas vom Film "haben" will.

dizin nur für ihr Studium lebt, lernt in Hamburg den reichen, lebenswürdigen Farmer kennen. . ." ¹⁾ Der Farmer ist unglücklich verheiratet. Es kommt nicht zur Scheidung, sondern zur Ermordung der Farmersfrau.

Wohlgemerkt: j e d e n T a g kann diese Geschichte passieren und j e d e r v o n u n s kann Mittelpunkt sein. Das Anschauen und Miterleben dieses Films kann im jungen Mädchen und im jungen Mann gar keinen anderen Wunsch auslösen als den: Ich möchte die arme Medizinstudentin sein, die nach Leid und Not endlich das Glück ihres Lebens findet; bzw.: Ich möchte der reiche, lebenswürdige Farmer sein, der mit der schönen Corinna glücklich wird. Die Ermordung der anderen Frau wird als Voraussetzung des "Glücks" vom unkritischen Zuschauer als durchaus akzeptable Lösung empfunden, wobei es sich von selbst versteht, daß der "edle und lebenswerte" Farmer vollkommen unschuldig ist.

Es wäre nun falsch, von diesem einen Beispiel aus auf den Film überhaupt zu schließen. Zweifellos aber löst ein Großteil der Spielfilme das Erlebnis der Identifikation aus und tröstet bzw. täuscht gerade durch sie über den eigenen wirklichen Zustand hinweg. "Die Magie des Bildes, im Kino unter außergewöhnlich günstigen Bedingungen gewirkt, hat den Zuschauer in so engen Kontakt mit dem Helden gesetzt, daß er sich nicht mehr ganz scharf von ihm zu trennen weiß." ²⁾ Er nimmt die im Kino eingegangene Bindung als Hypothek in den Alltag mit und versucht, sein Wunschbild zu werden. Dabei kann es sowohl die spontane Identifikation mit der dargestellten Rolle, - "reicher Farmer", "mutiger Sheriff" usw. - als auch die längere Zeit anhaltende mit einem bestimmten Schauspieler sein, die ihn in jene tragische Distanz zum Alltag und zur Wirklichkeit bringt, zu deren Überbrückung sich wiederum der Film anbietet. Keilhacker schildert die "starke Bindung an die bevorzugte Person" ³⁾ zwar als ein wesentliches Merkmal des Filmenerlebnisses in der Vorpubertät, doch glauben wir auf Grund zahlreicher Beobachtungen sagen zu können, daß diese Bindung an die Filmrolle oder an den Filmstar, die ihre höchste Steigerung in der Identifikation erfährt, auch von älteren Jugendlichen und sogar Erwachsenen eingegangen wird.

1) "Die neue Film-Post" Nr. 27/IV. Jahrgang, München 1956, S. 3

2) Barzel, Werner: Einordnung des Films, in "Stimmen der Zeit"
August 1948, S. 379

3) Keilhacker, Martin und Margarete: Jugend und Spielfilm, Stuttg. o. J., S. 24

Im Gegensatz zur Nachfolge liegt in der Identifikation die Tendenz zur Aufhebung des geistigen Selbststandes. Sie führt, dauernd praktiziert, zu einem Verfallensein an das Wunschbild, dessen Ausdruck der unsinnige Starkult unsrer Zeit ist. Zu einem echten Dialog, in dessen Verlauf das eigene Sein zum Sein des Schauspielers oder der dargestellten Person in Beziehung tritt, kommt es gar nicht. Es findet ein "Sich-zu-eigen-machen der Gewohnheiten und Gefühle, der Einstellung, der Art sich zu benehmen, des ganzen Stils, von denen jedes einen gewissen Einfluß auf das soziale Verhalten ausübt."¹⁾ statt, das zur Selbsttäuschung führt. Damit bewirkt aber die Identifikation gerade das Gegenteil der Nachfolge, deren Intention die Selbstfindung ist.

Ein anderes Merkmal, das die mithilfe des Films oder des "Schmökers" zustande gekommene Identifikation von der Nachfolge scheidet, ist das der Mühelosigkeit. Ohne jede Anstrengung lassen jene Mittel den Zuschauer oder Leser Dinge erleben, von denen er sonst kaum zu träumen wagt. Er erlebt im Star auf eine magische Weise sich selbst, wie er zu sein wünscht, ohne daß er Entscheidungen fällen oder Pflichten übernehmen müßte. Während das Vorbild auf dem Weg der Nachfolge zur eigenen Entscheidung aufruft, nimmt das Wunschbild auf dem Wege der Identifikation die eigene Entscheidung ab; während das Vorbild als erzieherische Wesensgestalt mit der Intensität der Nachfolge abnimmt, um den Blick auf das Urbild des Menschen freizugeben, gewinnt das Wunschbild mit der Intensität der Identifikation Gewalt über die Seele des sich mit ihm Identifizierenden. Schließlich ist noch zu sagen, daß Identifikation ein sittlich fragwürdiger Begriff ist, während mit Nachfolge immer ein sittlicher Sachverhalt gegeben ist.

Eine Erscheinung, die im Konkreten viel Ähnlichkeit mit der Nachfolge aufweist, ist die Suggestion. Der französische Arzt Bérillon geht soweit, suggestibilité - Suggestibilität - und educabilité - Erziehbarkeit synonym zu erklären.²⁾ Spieler setzt sich zwar von diesem extremen Standpunkt ab, erklärt aber: "Solange der Mensch auf jener Vorstufe der Sittlichkeit steht" - gemeint ist das Kind bis zum Eintritt in die Pubertät - "ist die erzieherische Beeinflussung dem Wesen nach eine suggestive..."³⁾

1) Report of the Departmental Committee on Children and the Cinema, London 1950; zit. bei Keilhacker: Jugend und Spielfilm a.a.O., S. 68

2) vgl. Spieler: Erziehungsmittel a.a.O., S. 20

3) vgl. Spieler: ebenda, S. 55

An anderer Stelle setzt er Suggestivität mit Erziehkraft identisch¹⁾, womit er sich der Auffassung Bèrillons nähert. Pöhl bezeichnet die Suggestibilität "Glaube an den Suggestor"²⁾, womit die Nähe zur Vorbildnachfolge unterstrichen wird. Der Schluß, Nachfolge sei Glaube an das Vorbild, bietet sich förmlich an. Aus einer Reihe von Gründen müssen wir aber gerade bei Phänomenen und Begriffen, die einander so ähnlich scheinen, auf eine strenge Scheidung achten.

Da ist zunächst das Wort "suggerere" als Compositum aus "sub-gerere", wörtlich "darunter hintragen, unterlegen", das uns einen Zugang zum Begriff der Suggestion eröffnet. Der Suggestor als die Person, von der der Suggestionseimpuls ausgeht, unterlegt seinen Willen dem Willen der unter Suggestion stehenden Person, welche den fremden Willen als eigenen annimmt und damit zur Übernahme des dargebotenen Gedankeninhaltes gedrängt wird. Ist damit auch nicht notwendig ein Hörigkeitsverhältnis konstituiert, so ist nicht zu übersehen, daß hier der dialogische Charakter, welchen jedes echte Erziehungsverhältnis zeigt, aufgelöst ist. Träger der Akte ist und bleibt der Suggestor, während sein Gegenüber nur Befehlsempfänger und Ausführungsorgan eben Objekt ist. Die Elemente der Freiheit und des Gehorsams, welche die Vorbildnachfolge kennzeichnen, werden im suggestiven Bezogensein nicht sichtbar. Es bleibt gleichsam nichts anderes übrig, als sich dem fremden Willen zu fügen, wobei die Tatsache, daß dieser für den eigenen Willen gehalten wird, nichts am Grundverhältnis der Unfreiheit ändert.

Wir gehen nun nicht so weit zu sagen, daß in der Vorbildnachfolge die Suggestion überhaupt keine Rolle spielen dürfe oder daß die suggestive Beeinflussung des Zöglings aus der Erziehung verschwinden müsse. Sie wird immer in einem gewissen Grade stattfinden, wo ein in seinem Willensleben mächtigerer Mensch auf einen in seinem Willensleben schwächeren Menschen trifft. Da dieses Verhältnis in der Erziehung natürlicherweise mitgegeben ist, wird die Suggestion immer auch ihre Bedeutung behalten. Darin aber liegt gleichzeitig ihre Grenze. Das Verhältnis Erzieher-Zögling und in gesteigerter Weise das des Vorbilds zum Nachfolgenden sind nicht grundgelegt im Aufeinandertreffen eines mächtigeren und eines schwächeren Willens, sondern im Sichbegegnen eines mächtigeren und eines schwächeren Seins. Das Vorbild will nicht, daß der Nachfolgende will, was es will, sondern es intendiert in seinem Sein die Erhebung des anderen Seins, es stellt sich in den Dienst des Du durch das, was

1) vgl. Spieler: Erziehungsmittel a.a.O., S. 55

2) Herders Lexikon der Pädagogik IV, Artikel über Suggestion, a.a.O., S. 542

es für das Du ist, nicht durch das, was es an Stelle des Du will. Der Nachfolgende hält nicht den fremden Willen für den eigenen, womit eine Täuschung über das eigene Vermögen verbunden wäre, sondern er verspürt das Anderssein des Vorbildes als Anruf, ja als Forderung, ihm ähnlich zu werden, ihm nachzufolgen.

Ist zunächst im Kleinkind die Möglichkeit, sich dem Vorbild zu versagen und nicht zu folgen, gering, so wächst sie doch im gleichen Maße, als das Kind seine Eigenexistenz erfährt. Die These Spielers, daß der Mensch bis zur Pubertät auf einer "Vorstufe der Sittlichkeit" stehe und bis dahin wesentlich suggestiv beeinflusst werde, scheint uns nicht wirklichkeitsgerecht genug. Die Erfahrung lehrt doch, daß schon im Verhalten des dreijährigen Kindes das Wissen um das Gute und das Böse, das Gewissen, keimhaft erkennbar wird.

Damit hat die ontologisch im Personsein gegebene Möglichkeit zur Verantwortung und Freiheit einen Aktualitätsgrad erreicht, der es unmöglich macht, das sittliche Verhalten des Kindes allein auf die suggestive Beeinflussung von außen zurückzuführen. Das Gerede vom "unschuldigen Kind" ist nicht zuletzt in dieser - das geistige Eigensein des Kindes unterschätzenden - Ansicht begründet.

Zusammenfassend können wir sagen, daß zwar die Suggestion in jedes Erziehungsverhältnis hereinspielt, es aber nicht begründet. Von der Nachfolge trennen wir sie ähnlich, wie wir Sein vom Willen, Rat vom Befehl und Freiheit vom Zwang trennen. Suggestion tendiert auf die Unterlegung eines fremden Willens unter den eigenen; Nachfolge auf die Erhebung zu geistigem Eigenstand. Der Suggestion eignet als solcher keine sittliche Relevanz; der Nachfolge liegt das Gute als Wesensordnung des menschlichen Daseins zugrunde. Während Nachfolge die Erweckung und Stärkung des Gewissens bewirkt, verhindert dies die Suggestion. Gerade in einer Zeit, die durch das Überhandnehmen vermassender und entpersönlichender Tendenzen gekennzeichnet ist, wird der Erzieher danach trachten müssen, mit zunehmender Einsicht des Zöglings möglichst wenig Suggestor zu sein, um das Kind in der Findung des eigenen Urteils und im Horchen auf das eigene Gewissen zu üben. Der Erzieher, sofern er Suggestor ist, steht immer in der Gefahr, zu den Haltungen der Fügsamkeit und Unselbständigkeit zu überreden; sofern er Vorbild ist, überzeugt er zu den Haltungen des Gehorsams und der Freiheit, er ruft sie durch sein Vorbild aus der Potentialität in die Aktualität. Bedingt das Verhältnis der Vorbildnachfolge eine Gemeinschaft - ein Bezogensein auf das Eigentliche und Ganze des Du - so ist dies in der Suggestion nicht bedingt, ja es besteht die Gefahr, dieses Bezogensein aus-

zuschließen, weil in der Suggestion die Anerkennung der metaphysischen Gleichrangigkeit von Ichperson und Duperson nicht gewährleistet ist.

Wie die Nachahmung, die seelische Angleichung und die Identifikation, so erfaßt auch die Suggestion ein vorwiegend psychologisches Geschehen während Nachfolge den Menschen als ontisches Wesen in seiner Ganzheit von Natur und Übernatur betrifft und sich vorwiegend auf sein Reife n durch die Zuordnung auf ein Du bezieht. "In der Nachfolge des vorbildlichen Du wird ihm die ichbereichernde Gemeinschaft mit seinem höchsten Du zuteil".¹ Sie ist in Freiheit eingegangene Bindung an eine Person, deren Seinsgute als Aufforderung zur Aktualisierung des eigenen Personseins in Tugend erlebt wird. Gekennzeichnet ist die Nachfolge nicht so sehr durch den Mit- und Nachvollzug des Tuns, sondern durch das verehrende und liebende Aufschauen zum Vorbild. Haase, dem wir eine der wertvollsten Untersuchungen zum Wesen und Wirken des Vorbildes verdanken, stellt dazu fest: "... daß die Intention des Nachfolgenden nicht auf die Handlungen oder Akte des Vorbildes gerichtet ist, sondern auf das innerste Sein, auf den Kern der vorbildlichen Persönlichkeit, auf das Zentrum, von dem alle Akte und Handlungen erst ausgehen." ²) Nachfolge richtet sich auf das Innen und nicht auf das Außen, auf die Tugend und nicht auf die Tüchtigkeit, auf geistige Autorität und nicht auf äußere Verfügungsgewalt. Sie stiftet die Atmosphäre des Vertrauens und der Geborgenheit, die wesentlich zum Heilenden und Helfenden des guten Menschen überhaupt gehört.

Unabdingbar verlangt Nachfolge das Erlebnis der Integrität und Echtheit der Person. Der Nachfolgende vermag durchaus Fehler und Schwächen des Vorbildes zu ertragen, nicht aber vorgetauschte Stärke. Hier ist einer der Gründe zu suchen, weshalb oft Personen, die allem Anschein nach "imponieren" mußten, als Erzieher nicht angenommen werden. Weil sich Nachfolge auf das Sein der Vorbildperson richtet, verabscheut sie den Schein. Damit ist ausgedrückt, daß die verborgenen Sünden und Fehler des Menschen für seine Ziehkraft als Vorbild von ganz wesentlicher Bedeutung sind; daß das Gut-Scheine

1) Steinbüchel: Religion und Moral im Lichte personaler christlicher Existenz, Frankfurt 1951, S. 221

2) Haase, Kurt: Das Wesen des Vorbildes und seine Bedeutung für die Erziehung in Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik III, Münster 1927, S. 254

ichts, das Gut-s e i n alles bedeutet.

wo immer ein guter Mensch sein Leben in D e m u t "darlebt", wo dieser Mensch vermöge seiner T u g e n d das Licht der Wahrheit aufleuchten läßt und als einer erkannt wird, der um das Z i e l menschlichen Seins weiß, dort werden die neben ihm Lebenden zur Nachfolge aufgerufen sein, d.h., dem ihrer Person eingeschaffenen Vollendungsanruf zu gehorchen und sich nach der Verähnlichung mit ihrem Urbild auszustrecken. Die Lehre von der Vorbildnachfolge begreift den Menschen nicht als ein Wesen, das durch seine Triebe determiniert ist, sondern als ein Wesen der Freiheit, das sich mit seinem ganzen Sein dem von Gott ausgehenden - über eine Vorbildperson zu ihm gelangenden - Ruf zur Vollendung öffnen und nachfolgen kann, das sich diesem Ruf aber auch verschließen und versagen kann.

Die der Vorbildnachfolge entsprechende Ethik kann weder eine formale der Normen (Kant), noch eine materiale der Werte (Scheler), sondern nur eine personale der Tugenden (Thomas) sein, die auf die Vollendung des Menschen in Gott zielt und in der Freiheit und Würde der Person ihre Grundlage besitzt.

c) Die Bedeutung der Nähe und Ferne; der Entsprechung und des Gegensatzes

Schon bereits bei der Erörterung der anthropologischen Grundlagen des Vorbildes war von der Bedeutung des Leibes als dem Ausdrucksorgan der Geistseele die Rede. Die leibliche Nähe des Vorbildes, das sich anschaulich ausspricht, wird aus diesem Grunde zu den Bedingungen gehören, welche die Intensität der Vorbildnachfolge zu steigern vermögen.

Daß diese Steigerung keineswegs mit der äußeren Schönheit, sondern mit der inneren Gutheit größer oder kleiner wird, hat Platon, der doch sonst der große Anhänger des Eros ist, im "Gastmahl" eindringlich nachgewiesen. Er läßt Alkibiades dessen "paradeigma" Sokrates in Gleichnissen beschreiben: "... ich behauptete, er gleicht völlig den hockenden Silenfiguren in den Werkstätten, die die Bildhauer mit Hirtenpfeifen oder Flöten in den Händen darstellen; klappt man sie aber auseinander, kommen innen Götterbilder zum Vorschein... Ich habe sie einmal gesehen, sie erschienen mir so göttlich und golden, so erhaben und wunderbar schön, daß ich meinte, einfach tun zu müssen, was Sokrates forderte"¹⁾. Platon spielt mit diesem Vergleich auf das dem Silen

) Platon: Gastmahl 32, 33 a.a.O., S. 187 f.

ähnliche Äußere des Sokrates an¹⁾, und will gerade dadurch die Tugenden als eine von äußerer Schönheit unabhängige Macht kennzeichnen.

Was den Alkibiades zur Wandlung seiner oberflächlichen Gesinnung veranlaßt sind jene "Götterbilder", die er im Innern seines Vorbildes erschaute. Die Einsicht in die Tugend des verehrten Lehrers und die Erkenntnis des eigenen Mangels daran bewirken, daß sich Alkibiades schämt, so ganz anders als Sokrates zu sein: "Vor ihm allein schäme ich mich. Denn ich bin mir bewußt, daß ich zwar gegen ihn nicht behaupten kann, man brauche nicht zu tun, was er fordert, daß ich dann aber doch, bin ich fort von ihm, dem Beifall der Menge unterliege. So laufe ich weg vor ihm und fliehe, und wenn ich ihn sehe, schäme ich mich dessen, was ich ihm zugestehen muß".²⁾

Die leibliche Nähe erhöht die Möglichkeit und verstärkt die Intensität der Vorbildnachfolge; die leibliche Schönheit des Vorbildes ist dagegen von geringerer Bedeutung, ja sie erhöht die Möglichkeit der Ausbildung einer Scheinform der Nachfolge, weil es zur Intendierung des Äußeren kommen kann.

Die leibhafte Gegenwart des Vorbildes gestattet in umfassender Weise durch Aufnahme jenes Dialogs zwischen ihm und dem Nachfolgenden, dem sich das Bild des Menschen, zu dem er aufschaut, in lebensvoller Weise darstellt. Eine Reihe von Täuschungsquellen, die bei der Vermittlung des Bildes historischer oder räumlich ferner Personen gegeben sind, scheiden aus; andere wieder sind gerade bei leiblicher Nähe stärker vorhanden (Faszination durch die leibliche Schönheit usw.). Als sicher dürfen wir annehmen, daß unter sonst gleichen Bindungen, insbesondere des gleichen (- freilich durch keine Methode feststellbaren -) Tugendgehaltes das in allen Ausdruckssphären gegebene Vorbild das wirkmächtigste ist. Ebenso wird unter derselben Voraussetzung das Vorbild, zu dem lange Zeit "aufgeschaut" werden kann, ein höheres Maß an Nachfolge auslösen als ein nur kurze Zeit wirkendes.

In Gesetze und Regeln läßt sich indes dieses Wirken von Person zu Person nicht fassen, weil es gar nicht vorkommt, daß Menschen unter wissenschaftlich gleichen Bedingungen einem Vorbild begegnen und sich zudem die Wirkung eines solchen gemeinsamen Vorbildes nicht bestimmen ließe. Müller schließt aus seinem Beispiel der Zwillingforschung auf die - an sich ganz selbstverständliche - "... große Bedeutung der Erbanlage... für das Vorbilderlebnis..." und fährt fort: "Es läßt sich hieraus aber noch nichts darüber aussagen, inwieweit die Anlage für das Werden der Vorbilder und für die Vorbild-Wahl richtunggebend ist."³⁾

1) Anm.: Silen, der Erzieher des Gottes Dionysos, wurde in der Kunst als häßlicher, beleibter Kahlkopf dargestellt.

2) Platon: Gastmahl 32 a.a.O., S. 188

3) Müller: a.a.O., S. 51

So schwierig es ist, die Bedeutung der Anlage in einem bestimmten Vorbildergebnis zu erfassen, so schwierig ist es, die Bedeutung räumlich-leiblicher Nähe oder Ferne miteinander zu vergleichen, weil es faktisch unmöglich ist, das Vorbild unter gleichen Bedingungen einmal als räumlich-leiblich nahes und dann als fernes zu erleben, um die verschiedene Wirkung zu ertesten. Der Gedanke allein an einen solchen Versuch wirkt schon absurd.

Entscheidender als die Frage der Nähe und Ferne ist für den Impuls zur Nachfolge zweifellos die Lebendigkeit des durch die Begegnung mit dem Vorbild beginnenden Dialogs. Dieser kann durch einen mündlichen Bericht über eine Person ebenso ausgelöst werden wie durch ein Buch, - durch ein Theater ebenso wie durch einen Film. Es können aber auch andere äußere Brücken (Briefe, Bilder, Statuen u. ä.) im Dienst der Zwiesprache mit dem Sein des Vorbilds stehen, die alle nur Sinn haben, wenn das anfängliche Staunen und Bewundern über die Begeisterung und Verehrung zu tatsächlicher Nachfolge voranschreitet; denn erst durch sie eröffnet sich die Einsicht in die Schatzkammer des menschlichen Herzens, deren Schau als Bereicherung und Erhebung des eigenen Seins erlebt wird.

Augustinus, der durch den Greis Simplicianus in einem Gespräch über Victorin unterrichtet wird, ist so ergriffen von dessen Persönlichkeit, daß er in den Ruf ausbricht: "O Herr, Herr, der Du die Himmel geneigt hast und herabgestiegen bist, die Berge berührt hast und sie rauchen, welcherweise hast Du Dich hinein in diese Brust gelassen?" ¹⁾ Ohne Zweifel trug jene Begegnung mit Simplicianus, den er "Weg in Person zum Heile" nennt, und über diesen wieder die mit Victorin zur Konversion Augustins bei. Ausdrücklich spricht er vom bewegenden Vorbild dieser Männer, die andere dazu aufrufen "das Heil zu suchen und vielen vorangehen, die ihnen folgen" ²⁾. Das Gespräch mit Simplicianus, der voll Begeisterung von Victorin spricht, schenkt Augustinus Teil am Sein der beiden Männer, in deren Nachfolge er den Weg zur Wahrheit findet.

Mühe los ließen sich Beispiele dafür anführen, daß Bücher, Kunstwerke usw. eine ähnliche Wirkung auslösen können, wenngleich uns keines dieser Mittel an der möglichen Tiefe und Intensität mit dem Gespräch vergleichbar erscheint. Das beseelte und begeisterte Wort über einen Menschen, von dessen sittlichem oder religiösem Sein der Sprecher selbst ergriffen ist, ist an vorbildzeugender, seinsmitteilender Macht durch kein anderes Mittel zu ersetzen. Es vermag das Bild eines Menschen im Ausdruck des Gesichts, im Klang der Stimme, in der Sprache der Hände und der Körperhaltung anschaulich gegenwärtig zu

1) Augustinus: Bekenntnisse, 8,2 a.a.O., S. 132

2) derselbe, ebenda 8,4 a.a.O., S. 135

setzen und seine Gutheid durch die Mittelsperson hindurch transparent zu machen. Der zeitlich und räumlich ferne Mensch, der als Vorbild die Seele ergreift, kann so zu einer wirksameren Realität der Erziehung werden als Menschen der nächsten Umgebung.

Es deutet auf ein Verkennen des Vorbildwesens hin, wenn gefordert wird, der Jugend zeit- und lebensnahe, gemeint sind moderne, Menschen vor Augen zu stellen, damit sie als Personen der Größe erzieherische Macht ausüben. Die Tugenden eines Sokrates oder eines Stephanus oder eines Thomas Morus sind von solcher Zeitlosigkeit, daß sie, in der Sprache unserer Zeit verlebendigt, ebenso wirkmächtig werden können wie die Tugenden Gandhis oder des Pariser Armenpriesters P. Pierre. Der Zeitraum von Jahrtausenden ist für den menschlichen Geist ebenso schnell durchschreitbar wie der von Jahren und Wochen. Die Vertrautheit des Lebenskreises ist nicht unbedingt eine Förderung des Vorbilderlebnisses. Der japanische Arzt Dr. Nagai, der an sich selbst das Fortschreiten der Atomkrankheit studierte, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit als Vorbild Herzen und Seelen zu ergreifen vermögen als ein durchschnittlicher Mensch von nebenan.

Wir verneinen die Behauptung, daß die räumlich-zeitliche Nähe des Vorbildes die Nachfolge bestimme. Lediglich unter sonst gleichen Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit größer, daß das sich vielfältiger aussprechende Vorbild zu intensiverer Nachfolge aufruft; anders ausgedrückt: Platon konnte durch das sittliche Sein des Sokrates stärker ergriffen werden als dies bei uns der Fall ist, weil ihm das Vorbild auf eine ausdrücklichere Weise gegeben war. Die leibhaftige Gegenwart des Vorbildes ist nur insofern von Bedeutung, als der Leib als Ausdrucksorgan der Seele die innere Gutheit eines Menschen widerzuspiegeln vermag. Die Weihnachtspräfation der römisch-katholischen Liturgie spricht diese Wahrheit aus, die in Analogie auch vom Menschen gilt: "Denn die geheimnisvolle Menschwerdung des Wortes zeigt dem Auge unseres Geistes das neue Licht Deiner Herrlichkeit; indem wir Gott so mit leiblichem Auge schauen, entflammt er in uns die Liebe zu unsichtbaren Gütern."

Ist auch für das Vorbilderleben die Sphäre des Leibes von großer Bedeutung, so ist doch die Nachfolge ihrem Wesen nach unerotischer Natur. Welchem Vorbild sich der Mensch anvertraut, ist nicht vom vital-seelischen Angezogenensein abhängig, sondern vom geistseelischen Aufgerufenensein zur Verwirklichung des eigenen personalen Wesens in Tugend.

Entsprechend gilt, daß wahrscheinlich nicht der Mensch, dem man sich ohnehin schon ähnlich weiß, als Vorbild wirksam wird, sondern gerade der Mensch,

er als "der andere" erfahren wird. Die Forderung nach "Kindgemäßheit", die besonders zu Anfang unseres Jahrhunderts mit soviel Lärm erhoben wurde, übersteht allzu oft, daß im Geistigen das Gesetz des G e g e n s a t z e s von gleicher Bedeutung ist wie das der Entsprechung. Die Nachfolge ist geradezu darauf angewiesen, durch den Abstand zum Vorbild ziehend zu wirken. Sie scheint stärker unter dem Gesetz des Gegensatzes als dem der Entsprechung zu stehen. Gerade der ganz andere Mensch, dessen sittlich-religiöse Höhe unerreichbar erscheint, besitzt die größere Vorbildmächtigkeit. Dies wird sofort einsichtig, wenn man das Leben großer Heiliger betrachtet. Welch eine Distanz liegt zwischen Johannes vom Kreuz und seinen Mitbrüdern - und doch wurde er zum Vater der Ordenserneuerung. Franziskus wurde von den Menschen seiner Zeit doch zunächst nicht als einer empfunden, der ihnen entsprach, sondern als einer, der ihnen und einer ganzen Zeit widersprach, und dadurch wurde er zum Erneuerer und Erwecker seines Jahrhunderts.

Jene Männer ergriffen ihre Zeitgenossen und ergreifen uns Heutige, wenn wir den Dialog mit ihnen wagen, durch ihre erschütternde Selbstverständlichkeit, mit der sie ihrerseits Christus nachfolgten. Ihrem Vorbild zu folgen bedeutet zuerst, in seinem Akt der Demut einzugestehen, daß es immer eine Nachfolge mit Abstand bleiben werde.

Weil dieser Akt der Demut zu den konstituierenden Elementen der Vorbildnachfolge gehört, ist es falsch zu sagen, daß hohe Vorbilder entmutigen. Gerade sie vermögen kraft ihres außergewöhnlichen "Formats" den Menschen aus seiner Mittelmäßigkeit und seinem alltäglichen Trott zu reißen. "Täglich erfahren wir, daß gerade das höchste und leuchtendste Vorbild - unter sonst gleichen Bedingungen - die größte Macht über uns ausübt. Nicht der seinen Besitz vernünftig Gebrauchende, sondern der völlig Verzichtende wirkt als Vorbild stärker". ¹⁾

Daß eine gewisse ähnliche Fassungskraft für das W i e des Vorbildes da sein muß, um das Berufensein zu Ähnlichem vernehmen zu können, versteht sich von selbst. Sie ist normalerweise bei jedem Menschen im Gewissen gegeben, das ihn befähigt, im Vorbild die Aufforderung zum Ziel zu verspüren. Je näher das Vorbild dem Ziel steht, umso mächtiger vermag es zu wirken, weil es in höherem Maße an der Wahrheit teilhat. Beispiele dafür, daß Nachfolge eher durch die Intention des schier Unerreichbaren gekennzeichnet ist als durch die Erstrebung des Erreichbaren, bietet insbesondere die Religionsgeschichte. So zielen die Nachfolgeberungen Jesu auf die Vergöttlichung des Menschen: "Ihr aber sollt vollkommen sein,

1) Spieler: Erziehungsmittel a. a. O., S. 336

wie euer himmlischer Vater vollkommen ist" (Matth. 5, 48). In diesem Wort wird vom Ziel her einsichtig, daß gerade die Spannung zwischen den Zuständen des "Sichbefindens" und des "Berufenseins" den Menschen auf Vorbilder verweist, die durch ihre Höhe und Ferne das Unterpfand jenes äußersten Seinkönnens darstellen, zu dem sich der Mensch befähigt weiß.

Vorbildnachfolge vollzieht sich im Sichöffnen personalen Seins zum Sein des Menschen, der auf dem Weg zum Ziel bereits vorangegangen ist. Sie wird umso mächtiger, je mehr das Vorbild geliebt wird. Ihrem Wesen nach unerotisch, ist ihr der Leib Ausdruck der Gutheit und nur insofern vermag die leibhafte Gegenwart des Vorbildes eine Steigerung der Nachfolge zu bewirken. Die Nachfolge steht, was das geistige Verhältnis von Vorbild und Nachfolgendem betrifft, erkennbarer unter dem Gesetz des Gegensatzes als der Entsprechung. Im Vorbild wird dem Nachfolgenden bewußt, wie er noch nicht ist.

Der letztlich jede Nachfolge in ihrem Sinn oder in ihrer Belanglosigkeit erweisende Maßstab ist der, ob sie zur Verähnlichung mit dem "höchsten Gut" beitragen kann, ob sie Weg zum Guten ist oder den Nachfolgenden beläßt, wie er vor der Begegnung war. Ist letzteres der Fall, dann hat Nachfolge gar nicht stattgefunden.

IV. DIE BEDEUTUNG DES VORBILDES FÜR DIE ERZIEHUNG

1. Vorbildbezug und Lebensalter

Das Wirken des Vorbildes wird in allen Untersuchungen, die nach der statistisch-empirischen Methode gemacht wurden, als das Phänomen einer bestimmten Altersstufe betrachtet, wobei die Grenze willkürlich nach unten oder oben verschoben wird. So beziehen sich die einzelnen Untersuchungen auf folgende Altersstufen: 9 - 14 (bei Lobsien), 6 - 14 (Goddard), 18 - 25 (Reymert), 8 - 14 (Richter), 17 - 20 (Kesselring), 10 - 15 (Mayer), 4 - 20 (Feichtner) usw.¹⁾ Unausgesprochen wird dem Grundsatz gehuldigt, es existiere nur, was sich ertesten und erfragen lasse.

Aufgabe einer am Personbezug orientierten Psychologie wäre es, die Entfaltung des kindlichen Lebens in seiner grundlegenden Abhängigkeit zur erwachsenen Du-Person darzustellen, gleichzeitig auch zu berücksichtigen, daß die Anleihen aus der Biologie zu einer Verknennung des menschlichen Reifens und Alterns führen mußten. Der Gedanke, daß sich der Mensch mehr oder weniger als ein Wesen der Notwendigkeit "entwickle", bedarf angesichts der Erkenntnisse der modernen Lebensforschung einer grundlegenden Revision.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es uns unmöglich, die Bedeutung und die Eigenart des Vorbildbezuges für die einzelnen Lebensalter darzustellen. Voraussetzung dafür wäre jene den Ich-Du-Bezug in den Mittelpunkt ihrer Forschung stellende Psychologie. Uns geht es hier um die Herausstellung der Bedeutung des Vorbildes in der jeweiligen psychologischen Situation.

Bereits die Beobachtung des Säuglings und des Kleinkindes lehrt, daß sein Aufschauen zur Mutter oder zum Vater etwas grundsätzlich anderes ist als das Blicken des jungen Tieres auf sein Muttertier. Im Schauen empfangen bereits Säugling und Kleinkind die Bilder der Menschen ihrer nächsten Umgebung. Keineswegs werden sie einfach passiv angenommen, sondern es macht sich schon sehr früh ein Vorziehen bzw. Ablehnen bestimmter Menschen bemerkbar. Schon das Kleinkind ist seinem Wesen nach auf Weltoffenheit und Entscheidungsfreiheit angelegt und wächst am Vorbild des ihm gegenüber tretenden Menschen in jene Grundhaltungen hinein. Es aktualisiert sein Personsein und beginnt sein Leben zu führen; im Gegensatz zum Tier, das immer nur sein Leben lebt.

1) Anmerkung: Nachweis der einzelnen Untersuchungen im Literaturverzeichnis.

Das Ausmaß freier Entscheidung, damit auch das sittlicher oder religiöser Nachfolge ist natürlich denkbar gering, aber im Keim bereits da, sonst wäre ja Erziehung in diesen ersten Monaten und Jahren gar nicht denkbar und es müßte von Dressur gesprochen werden. Unbewußt lebt und zunehmend führt das Kind sein Leben als ein geschichtliches, eben als ein Leben nach seinen Eltern. Es ist zunächst stärker durch das Nachleben und Mitleben des elterlichen Lebens gekennzeichnet als durch das Selbstleben und ganz und gar auf Hilfe angewiesen. Aber es ist vom ersten Tage an geistdurchhautes, personales Leben und kann in keiner Phase mithilfe rein biologischer Kategorien erfaßt werden.

Es ist nicht gleichgültig, durch wen Säugling und Kleinkind die Anrufe zum Selbstleben empfangen. Untersuchungen, welche die geistige Entwicklung von Anstaltskindern mit Kindern in Familien vergleichen, erweisen überzeugend, wie sehr das Kleinkind über die Befriedigung seiner leiblichen Bedürfnisse hinaus auf das Leben in der Familie angelegt ist.¹⁾ Wir gehen nicht fehl, wenn wir bereits für die ersten Lebensjahre das Vorbild des Vaters und der Mutter als die wirkmächtigste Gegebenheit der Erziehung bezeichnen.

Das Kind ist vom ersten Tage an auf Teilhabe am ganzen Sein der Eltern und Geschwister angewiesen. Was für sein sittliches und religiöses Leben Vater, Mutter, Bruder und Schwester als Vorbilder bedeuten, entscheidet sich in den Jahren innigster Lebensverbundenheit zwischen Geburt und dem Hinausschreiten in die Welt der Nachbarschaft, der Schule und des Berufes. Nur der mitfühlenden Beobachtung des heranwachsenden Kindes im Kreis der Familie, schließlich nur dem Miterleben seiner Welt zerschließt sich die zentrale Stellung, welche die Glieder der Familie, insbesondere Vater und Mutter, für dessen sittliches und religiöses Leben besitzen. Ihre Macht beruht mehr auf dem verborgenen Einwirken aus der Wesensganzheit als auf sichtbaren und beabsichtigten Einzelaktionen.

Im Fortgang der Lebensgestaltung erlauben die beiden Trotzalter eine gewisse Phasenmarkierung für den Bezug des Kindes zu den Personen seiner Welt, damit auch zu den Vorbildern. Neben die Eltern und Geschwister treten Verwandte und Freunde, Lehrer und Mitschüler, die im jungen Menschen die Sehnsucht nach geistigem Wachstum erwecken. Gestalten des Märchens und der Literatur können daneben für gewisse Zeitabschnitte, deren Festlegung nach Lebensjahren äußerst schwierig ist, als "vorbildhafte Gestalten" eine gewisse Bedeutung erlangen (Märchen-, Robinson-, Abenteueralter!) Konstante der gesamten

1) vgl. Hansen, Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1952, S. 160 ff.

Fragestellung der Erziehung bleibt aber über alle Einschnitte hinweg der Bezug des Kindes und Jugendlichen zum Erwachsenen, insbesondere der zu den Eltern.

Wie aber sind das Kind und der Jugendliche durch ihren Bezug zum Erwachsenen determiniert. Da ist immer ein gewisses Maß freier Entscheidung für oder gegen den Einfluß des vorlebenden Erwachsenen. Die Zeit der Vorpubertät und Pubertät lassen dies als Einübung der Freiheit bzw. Mißbrauch derselben deutlich in Erscheinung treten. Der Pubertierende ist es selbst, der über das Wie und Wann der inneren Ablösung von dem bisherigen Vorbild und über das "Sich-ergreifenlassen" durch ein anderes Vorbild entscheidet. "Die Aktivität des Ich vollbringt das in eigenem Rhythmus. Es selbst schreitet von einer Phase zur anderen. Kein Mensch kann das am Kinde 'bewirken', was hier im eigenen Tun vollzogen werden muß." 1)

Die Akzente zwischen Nachleben, Mitleben und Selbstleben verschieben sich. Immer mehr wird der junge Mensch einer, der die Freiheit der Selbstentscheidung durch den sein ganzes Sein umfassenden Dialog mit mündigen Menschen erlernt. Das Nachleben wird immer mehr zum Nachfolgen, d.h. zu einer Haltung des Gehorsams gegenüber dem in anderen Personen zum Ausdruck kommenden Guten.

Bis zu seinem Lebensende bedarf der Mensch des Menschen, der in ihm die Sehnsucht nach Verwandlung und Vervollkommnung lebendig erhält und ihm als Vorbild zur nächsten Stufe des Seins emporhilft. Ganz gleich, welchem Lebensalter der Mensch angehört - das Vorbild hat seine Bedeutung und seinen Sinn im Hin zum Vollendungszustand des Menschen.

"Wie dem Morphologen die fertige Form, das Endstadium als das zu erreichende Gebilde bekannt sein muß, so auch die ganze Daseinsart der Reifeform. . . ." 2) Erst recht gilt für den Erzieher, daß seine Akte gegenüber dem Zögling durch den Zusammenhang mit seinem relativ vollendeteren Sein Kontinuität und Wirkung erhalten, aber über dieses hinaus auf das Endstadium, besser: auf den Endzustand des Menschen verweisen. Erziehung muß notwendig als ein Geschehen begriffen werden, das in unlösbarer Verbindung zu Ursprung und Ziel des Menschen steht.

Kindheit, Jugend, Reifezeit erweisen sich in dieser Betrachtung als Lebensphasen, für die der Vorbildbezug von erhöhter Bedeutung ist. Gleichzeitig aber wird erkannt, daß der Mensch a l l e r Lebensphasen des Vorbildes bedarf, das ihm hilft, den rechten Schritt zur nächsten Phase zu vollziehen.

1) Petzelt, Alfred: Kindheit-Jugend-Reifezeit, Freiburg 1955, S. 19

2) Portmann: a. a. O., S. 91

2. Die wichtigsten Vorbilder des jungen Menschen und ihre Bedeutung

Das Vorbild als anschauliches Bild vom Menschen, dem ähnlich zu werden sich der Nachfolgende aufgerufen fühlt, wird dort seine größte Bedeutung erhalten, wo das Vorleben und das Anschauenkönnen mithilfe aller Ausdruckssphären gegeben ist. Das Leben derjenigen Menschen, denen der junge Mensch in den Gemeinschaften Familie, Schule, Beruf begegnet, besitzt allein schon durch die Mächtigkeit des personalen Bezuges entscheidende Vorbildbedeutung. Wir halten es daher für berechtigt, Vater, Mutter, Geschwister, Freund, Lehrer und Meister als die selbstverständlichen Vorbilder des jungen Menschen zu bezeichnen.

Von ihnen gilt vornehmlich, was Scheler über die Bedeutung des Vorbildes für die Erziehung sagt: "Nichts gibt es auf Erden gleichzeitig, was so ursprünglich und was so unmittelbar und was so notwendig eine Person selbst gut werden läßt, wie die einsichtige und adäquate bloße Anschauung einer guten Person in ihrer Güte. Dieses Verhältnis ist in puncto möglichen Gut-werdens jeglichem anderen Verhältnis, aus dem solches entspringend gedacht werden kann, **a b s o l u t** überlegen".¹⁾ Dabei ist es von sekundärer Bedeutung ob das Erlebnis des Vorbildes durch eine Person so stark vermittelt wurde, daß in der Rückbesinnung eine bestimmte Person als Vorbild erkannt wird und genannt werden kann oder ob die Teilhabe am Sein von Vorbildern so unbewußt geschah, daß die Nennung eines Vorbildes gar nicht erfolgen kann. Bezeichnend für die Schwierigkeit, das das eigene sittliche Sein bestimmende Vorbild zu nennen, ist die Tatsache, daß in unseren Erhebungen mit dem Alter der Befragten die Zahl derer, die kein bestimmtes Vorbild angeben konnten, zunimmt. Anders ausgedrückt: Je deutlicher erkannt wurde, **w a s** das Vorbild ist, umso schwerer fiel es zu sagen, **w e r** es ist. Beispielsweise äußern sich zu dem Thema "Ein Mensch, der mich begeistert"²⁾ von 46 Schülern der 8. und 9. Klasse eines Gymnasiums nur 7 so, daß die Nennung einer bestimmten Person den Rückschluß auf ein Vorbilderlebnis zuläßt. Immer wieder ist davon die Rede, daß die Nennung eines einzigen Menschen sehr schwierig sei. Kennzeichnend für die meisten der in diese Richtung weisenden Aussagen ist die eines 19-jährigen

1) Scheler: Formalismus a. a. O., S. 575 f.

2) Anmerkung: Alle Arbeiten zu diesem Thema wurden mit dem Hinweis eingeführt, daß es sich um einen Menschen handeln solle, durch den man sich über eine längere Zeit bestimmt glaubte.

Schülers: "... ich besitze kein Vorbild, von dem ich sagen könnte: 'So wie dieser Mensch will ich werden.' Unbewußt werde ich wohl am meisten von meinem Vater und Großvater geprägt" (E.E.4). Eltern und Lehrer werden am häufigsten als die Menschen genannt, denen wir nach sorgfältiger Prüfung die Bezeichnung "Vorbild" zuerkennen möchten.

Bei aller Zurückhaltung gegenüber den Aussagen von Kindern und Jugendlichen über "ihr Vorbild" lassen sich auf Grund des vorliegenden Materials Rückschlüsse auf die Bedeutung des Vorbilds für die Erziehung ziehen. Wir denken dabei keineswegs an die Errechnung bestimmter Prozentzahlen, weil wir es für unmöglich halten, zu erfragen, für wieviel Prozent der Jugendlichen z.B. der Vater als Vorbild wirksam gewesen sei.

Wir beschränken uns beim Aufzeigen der Bedeutung des Vorbildes nicht auf die Aussagen der unmittelbar zu diesem Thema Befragten, sondern berufen uns auch auf andere Zeugnisse, die häufig Wahrheiten, um die wir mühsam ringen, gültig erfassen.

Die Einteilung dieses Abschnitts nach den Personen, die an erster Stelle dazu befragt sind, Vorbild zu sein und es nach unserer Überzeugung im entscheidenden Maße auch sind, erfolgte in dieser Ausführlichkeit, weil jeweils auch an konkreten Beispielen sichtbar werden soll, was der Vater, die Mutter usw. als Vorbild bedeuten.

a) Der Vater

Sowohl bei der Kennzeichnung der gegenwärtigen erzieherischen Situation als auch im anthropologischen Teil dieser Arbeit versuchten wir die grundlegende Bedeutung des Vaters zu erfassen. Wir gingen dabei von der Auffassung Thomas von Aquin aus, die dem Vater die "Eigenschaft des Seinsgrundes", dem Kind dagegen "die Eigenschaft des vom Seinsgrund Abstammenden" ¹⁾ zuspricht. Vaterschaft ist somit die umfassendste Bezeichnung für das Ursprungsverhältnis, in dem alles personale Leben steht und ohne das es gar nicht gedacht werden kann. "Das Wurzelkennmal des Vaters besteht demnach darin, daß Er der ursprungslose Ursprung ist." ²⁾ In Analogie kann diese, nur Gott zukommende Aussage, auch auf die menschliche Vaterschaft angewendet werden. Bestätigt wird sie durch die Beobachtung, daß gerade junge Väter dazu neigen, in ihrer Vaterschaft den Beginn eines neuen Geschlechtes zu sehen.

1) Thomas: Sum.theol.II.qu.101, a.3 ad 2, a.a.O. S. 8

2) Thomas: Sum.theol.II.qu. 93, a.7 ad 2, a.a.O., S. 317, Kommentar.

Gegenüber der Mutterschaft, welche immer auch auf eine ganz innige physische Bindung zwischen Kind und Mutter verweist, steht bei der Vaterschaft das geistige Bezogensein im Mittelpunkt. Ein Vergleich mit der Tierwelt, in der es zwar das "Männchen" als den biologischen Erzeuger, nicht aber den Vater gibt, lehrt dies deutlich. Mit der Erzeugung, die als triebhafte Funktion abläuft, ist die Rolle des "Männchens" für das Leben seiner Nachkommen ausgespielt. Beim Menschen dagegen offenbart sich Vaterschaft als *n o t w e n d i g e* Hilfe zur Auszeugung der im Kinde ruhenden, gottverdienenen Potenz zu geistigem Eigensein, als *M a c h t* durch den liebenden Anruf, das Kind zu immer größerer Entfaltung seiner selbst zu führen. Wo diese Macht ausgeübt wird "auf sich selbst hin", wo Vaterschaft dazu mißbraucht wird, um im Kinde das Abbild seiner selbst zu formen, geschieht im Grunde jener Abfall vom Vatertum, der in der modernen Erziehungspraxis so deutlich in Erscheinung tritt.

Vaterschaft weist immer zurück auf den Ur-Vater und voraus auf das Ziel, d. h. auf das Bild dessen, dem der Mensch ähnlich werden soll. *M a r c e l* begreift das "Vater-sein" als ein Werk, "von dem wir in Demut erkennen müssen, daß wir uns von seiner Fülle keinen Begriff machen können und daß wir außerstande sind, zu wissen oder uns vorzustellen, welche besondere Gestalt es für den neuen Willen annehmen wird, den zum Bewußtsein seiner selbst zu führen wir berufen sind. Man sieht zur Genüge, daß die schöpferische Verpflichtung eine tiefe persönliche Demut voraussetzt, sowie ein unerschütterliches Vertrauen auf das nicht als eine naturliche Kraft, sondern als eine unergründliche und in ihrem Prinzip göttliche Ordnung aufgefaßte Leben." ¹⁾ Wir gehen so weit, im rechten Kind-Vater-Verhältnis die Bedingung dafür zu erblicken, daß das Mensch-Gott- und Mensch-Gemeinschaftsverhältnis in *O r d n u n g* gestaltet werden kann; denn im "Vater" ist der Zusammenhang zwischen den Prinzipien des Ursprungs und der Vollendung, der Erzeugung und der Erziehung des Menschen am augenscheinlichsten gegeben. Wo sich die Väter der Verantwortung für die Kinder entziehen, wo sie aus Mangel an eigener Substanz ihrer "schöpferischen Verpflichtung" nicht nachzukommen vermögen oder wo ihr Wirken durch die Macht der Verhältnisse unmöglich gemacht wird, gerät die Erziehung in Gegensatz zu ihrem ontologischen Fundament, das im Vater-Kind-Bezug gegeben ist. Wir halten diesen Bezug für so grundlegend, daß wir in ihm den Keim für alle späteren erzieherischen Verhältnisse sehen.

1) Marcel, Gabriel: *Homo viator*, Düsseldorf 1949, S. 167

Die Beziehung der Vaterschaft ist das erste Erziehungsverhältnis, insofern die Zeugung vom Manne ausgeht. So nennt Thomas den Vater "Ursprung der Zeugung und Erziehung und Zucht und alles dessen, was zur Vervollkommenung des menschlichen Lebens gehört." ¹⁾ Von hier aus wird einsichtig, daß auch die durch das Vorbild gewirkte Erziehung ihrem innersten Wesen nach Erziehung auf Grund geistigen Vaternums ist und ihre Bedeutung durch das Ausmaß der Liebe erhält, die solches Vaternum im Kinde zeugt.

Daß die Führung durch das väterliche Vorbild nicht an die leibliche Gegenwart des Vaters gebunden ist, aber wesentlich von der Beziehung der Gatten abhängt, wird in folgender Niederschrift einer 17-jährigen Mittelschülerin spürbar, die wir im Auszug wiedergeben. Der Vater des Mädchens fiel 1943. Da er seit 1940 Soldat war, kann es sein "Bild" nur über die Mutter erhalten haben:

"Gerne denke ich an meinen Vater. Nur für kurze Zeit genossen wir seinen väterlichen Schutz, dann kam der Krieg... Ich weiß von all dem nichts, aber Mutter erzählt oft davon. Mein Vater war ein ruhiger und ausgeglichener Charakter. Er konnte wunderbar trösten und seine Worte klangen nicht weichlich oder läppisch, nein, sie waren angefüllt von Kraft und Liebe. Wenn ich vor seinem Bild stehe, überfällt mich immer wieder die Frage: 'Warum bist du nicht mehr hier?'. Vieles Reden konnte mein Vater nicht leiden. Er selbst sagte nur das Notwendigste und das war wohl überlegt. Ich möchte das auch können... Für uns alle ist und bleibt er lebendig. Jeden Tag könnte er wiederkommen... Mein Vater ist der Mensch, der mich immer wieder begeistert" (E.E.5, eigene Sperrung).

Wir können natürlich nicht beurteilen, inwieweit das der Niederschrift zugrundeliegende Vaterbild der Wahrheit entspricht oder eine Idealisierung bedeutet. Wir dürfen aber mit Sicherheit annehmen, daß sich das Mädchen in einem echten Dialog mit seinem Vater befindet und durch das verehrende Aufschauen zu ihm in seinem charakterlichen Reifen beeinflusst wird. Höchst bedeutsam scheint uns, daß es mithilfe dieses Zwiegesprächs ein Bild vom Mann als dem beschützenden und sorgenden Partner der Frau erhält, das ihm

1) Thomas: Sum.theol., zit.bei Pius XI.: Illius Divini Magistri a.a.O., S.20

helfen kann, das rechte Verhältnis zu seinem späteren Bräutigam und Gatten zu finden.

Daß die Beziehung zwischen Vater und Tochter häufig sehr viel inniger und tiefer ist als die zwischen Vater und Sohn läßt sich an zahlreichen Beispielen nachweisen. So bestätigt die "Geschichte einer Seele" Theresia von Lisieux's immer wieder die lebensbestimmende Macht des väterlichen Vorbildes. Bei allem Einfluß, den ihre Namenspatronin, Theresia von Avila, auf sie ausübte, gewinnt man beim Lesen dieses großartigen Lebensbildes den Eindruck, daß es zutiefst der Vater war, der in der "kleinen Theresia" das glühende Gottverlangen erweckte:

"Wenn während der Predigt von der heiligen Theresia die Rede war, dann neigte sich Papa zu mir herab und sagte ganz leise: 'Höre gut zu, es wird von deiner heiligen Namenspatronin gesprochen.' O ja, ich hörte aufmerksam zu, aber ich gestehe, daß ich öfter zu Papa als zum Prediger emporblickte. Sein schönes Antlitz sagte mir so viel... Hörte er von den ewigen Wahrheiten sprechen, dann schien er nicht mehr auf dieser Welt zu weilen. Dann kam es mir vor, wie wenn seine Seele in eine andere Welt versenkt sei... Wenn ich wissen wollte, wie Heilige beten, dann brauchte ich ihn nur anzuschauen."¹⁾
(eigene Sperrung).

Das Geheimnis des Dialoges zwischen Vater und Kind wurde selten der Grenze des begrifflich Faßbaren so nahe gebracht wie dies durch Theresia geschah. Die ihr vom Vater geschenkte und die ihm vom Kind zurückgeschenkte Liebe bewirkte jene Tiefe des Zwiegesprächs, das für beide die Schule ihrer Heiligkeit wurde. Vater Martin erkannte kraft seiner Liebe die hohe Berufung der Tochter, die bis in ihre Sterbestunde hinein ein Kind bleiben konnte, weil sie einen so großen Vater hatte. Natürlich ist der stürmische Weg der heiligen Theresia zum Himmel undenkbar ohne die Gnade, aber er ist, so wie er gegangen wurde, ebensowenig denkbar ohne den natürlichen Vater, der in der Tat zum "Ursprung der Zeugung und Erziehung und Zucht und alles dessen" wurde, "was zur Vervollkommenung des menschlichen Lebens gehört."

1) Martin, Theresia: Geschichte einer Seele, Trier 1953, S. 30 ff.

2) Thomas: Sum. theol., zit. aus Pius XI: Divini Illius Magistri a. a. O., S. 20

Ein anderes Beispiel dafür, wie ein junges Mädchen durch das Sein des Vaters geführt und erzogen wird, zeichnet das Tagebuch der Anne Frank. Aus vielen kleinen Schilderungen und aus den Gedanken dieses erschütternden Zeitdokumentes wird die Verehrung für den Vater spürbar, der seiner Tochter durch sein Sosein den entscheidenden Halt gewährt: "Es war die Rede von Pims (Vaters Kosenamen) großer Bescheidenheit. Die ist eine so feststehende Tatsache, daß selbst die blödesten Menschen sie nicht leugnen können." ¹⁾ Ihrem Freund Peter, der darunter leidet, daß sein Vater so ganz anders ist als der ihre, versucht sie zu trösten:

"Peter, ich möchte Dir so gern helfen..."

'Ja, ich werde immer sehr dankbar für Deine Hilfe sein.'

'Vielleicht gehst Du lieber zu Vater. Der erzählt auch nie etwas weiter und man kann alles mit ihm besprechen.'

Ja, der ist ein guter Kamerad.'

'Du kannst ihn gut leiden, wie?' Er nickte, und dann sagte ich ihm: 'Er Dich auch, Peter!'

Er wurde richtig rot, und es war wirklich rührend, wie froh ihn diese wenigen Worte machten.

'Meinst Du?' fragte er.

'Ja, sicher', sagte ich, 'das habe ich schon verschiedene Male gehört.'

Peter ist auch ein Mordskerl, genau wie Vater!" ²⁾

Dieses Zwiegespräch enthüllt uns die Bedeutung, welche das Vorbild des Vaters für Anne besitzt. Keine andere Beziehung vermöchte ihre Liebe zu Peter stärker zum Ausdruck zu bringen als dieses: "... ein Mordskerl, genau wie Vater!" Der Vater wird für Anne zum Richtbild für den Freund, aber auch für die anderen Menschen, mit denen sie auf so engem Raum zusammenleben muß. Durch seine Vermittlung findet Anne auch den Weg zur Mutter. Schließlich dürfen wir annehmen, daß der unerschütterliche Glaube dieses verfolgten jüdischen Mädchens an das Gute im Menschen im Erlebnis der väterlichen Güte ihren Grund besitzt: "Es ist ein Wunder, daß ich all meine Hoffnungen noch nicht aufgegeben habe, denn sie erscheinen absurd und unerfüllbar. Doch ich halte daran fest, trotz allem, weil ich noch stets an das Gute im Menschen glaube." ³⁾ Ohne die Gestalt des Vaters bliebe dieser Glaube Annes unverständlich.

1) Frank, Anne: Das Tagebuch der Anne Frank, Frankfurt/Hamburg 1957, S. 35

2) Frank, Anne: Tagebuch, a.a.O., S. 145

3) Frank, Anne: ebenda, S. 227

In all den angeführten Fällen können wir die Bedeutung des väterlichen Vorbildes für das Wachsen und Reifen dieser jungen Mädchen nur erahnen. Das Vorbild scheint den Sinn für die rechte Ordnung menschlichen Bezogenseins erweckt zu haben, deren Wahrung und Fortzeugung in der Erziehung zuerst und zuletzt den Vätern anvertraut ist.

Auch für die Söhne läßt sich die grundlegende Bedeutung des väterlichen Vorbildes nachweisen. Mag sich auch die Vater-Sohn-Beziehung nicht in dieser Innigkeit darstellen wie die Vater-Tochter-Beziehung, so sagt dieser Umstand nichts gegen die zentrale Stellung des Vaters im Leben des Sohnes. Jean Guittou spricht von "Perioden der Distanz", welche er für ein Merkmal der Beziehung zwischen Vater und Sohn hält: "Jedes Kind ist für seinen Vater zu manchen Zeiten ein verlorener Sohn: er verläßt das väterliche Haus und in der Einsamkeit erkennt er endlich die hohe Bedeutung der Kinderschaft. Deshalb soll man sich nicht allzusehr bemühen, der Undankbarkeit zu entgehen." ¹⁾ Nicht das Verhindern der Situation des verlorenen Sohnes ist die Aufgabe des Vaters, sondern das Vermitteln eines Vaterbildes, das den Sohn zur Umkehr ruft, wenn er in der Fremde ratlos geworden ist.

Ist es nicht das Bild des gütigen Hausvaters, das den "verlorenen Sohn" im Gleichnis zur Heimkehr bewegt? "Da kam er wieder zur Besinnung und er sprach: Wieviele Tagelöhner bei meinem Vater haben Brot im Überfluß und ich komme hier vor Hunger um! Ich will mich aufmachen, zu meinem Vater gehen..." (Luk. 15. -17, 18; eigene Sperrung!) Der Gesinnungswandel des Sohnes, welcher sich in dem Entschluß zur Rückkehr kundtut, erfolgt unmittelbar nachdem ihm das Bild des Vaters vor die Seele getreten ist.

Väterliche Existenz ist ihrer Natur nach transzendierend, über sich hinaus auf den Vater aller Dinge verweisend. Darin liegt ihre durch keine andere Instanz zu erfüllende Aufgabe, die im väterlichen Sein gründet. Eine Erziehung, die keinen Anteil mehr nimmt am transzendenten Charakter natürlicher und geistiger Vaterschaft, erweist sich zutiefst als Erziehung ohne Ziel. Daraus erhellt noch einmal, daß Vorbild-sein in unlösbarer Beziehung steht zum Vater-sein. Scheler nennt den Vater "das undifferenzierte Quellbild aller möglichen Personwerte." ²⁾

1) Guittou, Jean: in Viollet a. a. O., S. 179

2) Scheler: Formalismus a. a. O., S. 577

Überreich ist die menschliche Geschichte an Beispielen natürlich-geistiger oder rein geistiger Vaterschaft, wo Söhne als die Nachfolger ihrer Väter groß wurden. Durch ihren Gehorsam gegenüber Glauben und Gesetz der Väter wurden sie der Segen ihrer Nachkommen.

Wir können hier leider nur flüchtig auf die Erzväter des Alten Bundes, Abraham, Isaak und Jakob verweisen, die exemplarisch für die ganze Menschheit die Größe der Vaterschaft und der Sohnschaft darlebten. Die Berufung auf sie gilt im Alten und Neuen Bund als das Zeichen der Rechtgläubigkeit. Das Segensgebet der Kirche über die Brautleute beginnt seit Jahrhunderten: "Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs sei mit euch..." (Liturgie der Brautmesse), damit die Fülle gottväterlicher Macht anrufend, die an den Patriarchen offenbar wurde.

Die fraglose Bereitschaft Abrahams, Gott den Sohn zu opfern, die Entschiedenheit, der Liebe zu Gott über die furchtbarste Versuchung hinweg treu zu bleiben, machten ihn zum Vater der Väter des Alten Bundes, die als Söhne Abrahams das Wissen um den einen Gott der Väter den kommenden Geschlechtern schenkten. Aber auch im Neuen Bund wirkt das Vorbild Abrahams fort, dessen Größe Ambrosius in der "einfachen Darstellung der Wahrheit" sieht. Ausdrücklich stellt der Kirchenvater fest: "Wir sind Kinder Abrahams; tun wir also, wie er tat..." ¹⁾

Eine perenne Pädagogik wird sich in ihrem Bemühen um die Wiedergewinnung des Vaterbildes zweifellos an Abraham, Isaak und Jakob orientieren müssen, weil an ihnen am klarsten sichtbar wird, wo der Begriff und das Wort Vater daheim sind.

Als Beispiele geistiger Vaterschaft, welche die Bedeutung des Vorbildes für die Geschichte der Menschheit sichtbar werden lassen, führen wir die Prophetenschulen des Alten Bundes und die Mönchsgemeinschaften an. Dem Vorbild des Propheten bzw. Ordensvaters folgend werden Menschen deren "Jünger" und "Söhne". Dabei tendiert die Nachfolge über die Verähnlichung mit dem Propheten oder Ordensvater auf die Verähnlichung mit Gott. Benedikt von Nursia erläutert im Prolog zu seiner Regel den Sinn des monchischen Lebens: "Lausche, mein Sohn, den Lehren des Meisters, neige das Ohr deines Herzens, nimm willig hin die Mahnung des dich liebenden Vaters und erfülle sie im Werke, damit du in der Mühsal des Gehorsams heimkehrst zu dem, den du in der Trägheit des Ungehorsams verlassen hat." ²⁾

1) Ambrosius: De Abraham I, 2. Abschnitt 34; zit. aus Herwegen, Ildefons:

Ecclesia orans XIII, Freiburg 1925, S. 274

2) Benedikt von Nursia: Ordensregel I.1.a., a.a.O., S. 2

Als weitere Quelle für die Erkenntnis der Bedeutung des väterlichen Vorbildes kommt die Dichtung in Frage. Aus der Fülle der sich anbietenden Werke - wir denken insbesondere an die Entwicklungsromane - nennen wir vor allem die Romane "Nachsommer" und "Witiko" Adalbert Stifters. In beiden gelingt dem Dichter die Offenbarung sittlicher Ordnungen, denen der einzelne nicht nur als einzelner, sondern auch als Glied der Familie, als Sohn dieses bestimmten Vaters verpflichtet ist. Stifter zeichnet das Reifen und Wachsen eines jungen Menschen (Nachsommer) und eines jungen Landes (Witiko). Die Erziehung im "Nachsommer" gründet im Vorleben der Eltern und nimmt immer wieder Bezug auf jene Autorität personalen Seins, welche im Werk Stifters als die erziehende Macht in Erscheinung tritt. Den Vater und die Mutter nennt er "ehrwürdiges Bildnis des Guten" ¹⁾. Die Dinge und die Menschen stehen in ihrer Ordnung. Daß dies so ist, geht auf den Vater zurück: "Jedes Ding und jeder Mensch, pflegte er zu sagen, könne nur eins sein, dieses aber muß er ganz sein. Dieser Zug strenger Genauigkeit prägte sich uns ein und ließ uns auf die Befehle der Eltern achten, wenn wir sie auch nicht verstanden". ²⁾

Stifter bedient sich durch den ganzen Roman hindurch der Gestalt des Vaters, um seine tiefen Einsichten in das Wesen der Erziehung auszusprechen. Der Sohn ist dabei der Hörende, der sich im Leben immer wieder auf das beruft, was er vom Vater übernommen hat. Keineswegs vollzieht sich diese Übernahme väterlicher Ansichten auf Grund der Absicht oder des Willens, sondern durch die freie Annahme des väterlichen Vorbildes. Stifter unterstreicht diese Freiheit, wenn er den Vater anläßlich einer sehr wichtigen Entscheidung des Sohnes sagen läßt: "Du hast von deiner frühen Jugend an erfahren, daß ich mich nicht in deine Angelegenheiten menge; handle selbständig und trage die Folgen." ³⁾

In ähnlicher Freiheit von und Verbundenheit mit dem Vater bzw. den Vorfahren vollzieht sich das Leben Witikos, der in das Land seiner Väter reitet, um "das Ganze zu tun." ⁴⁾ Vielleicht trägt die Renaissance, welche das Werk Stifters in jungster Zeit erfährt, mit dazu bei, das Bild des Vaters, dessen Ordnungsmacht gerade unsere Zeit so dringend bedarf, zu erneuern.

1) Stifter, Adalbert: Der Nachsommer, München 1953, S. 7

2) derselbe, ebenda, S. 6

3) derselbe, ebenda, S. 418

4) derselbe, vgl. Witiko, a.a.O., S. 28

Aus den Äußerungen, welche uns auf Grund eigener Erhebungen zugänglich sind, führen wir einige an, die gewisse Rückschlüsse auf die Bedeutung des Vaters als Vorbild zulassen. Alle angeführten Ausschnitte entstammen Niederschriften zu dem Thema "Ein Mensch, der mich begeistert" (vgl. S. 122 Anmerkung!)

Ein 12-jähriger Junge schreibt: "Mein Vater begeistert mich sehr. Er ist lustig, heiter und freut sich am Leben... Er liebt die Natur und wir gehen oft spazieren... Drum möchte ich meinem Vater ähnlich werden" (E.E.6). Hierzu ist zu sagen, daß zwischen dem Vater und seinem einzigen Kind eine sehr innige Bindung besteht, ohne daß das Kind an den Vater "gefesselt" würde. Der Vater, im Beruf Zahnarzt, widmet einen großen Teil seiner Freizeit ausgedehnten Wanderungen mit seinem Sohn. Offensichtlich wirkt sich das lange Zusammensein von Vater und Sohn sehr günstig aus, da die am Vater geliebten Eigenschaften durchaus auch am Sohn zu beobachten sind: Liebe zur Natur, Frohsinn, Freude am Wandern. Darüber hinaus läßt sich mit ziemlicher Sicherheit sagen, daß sich die sittliche Ordnung des Vaters im Verhalten des Kindes zu Mitschülern und Lehrern widerspiegelt.

Ein 12 1/2-jähriger Junge der gleichen Klasse schreibt: "Mein Vater opferte im Weltkrieg seine Gesundheit, sparte und arbeitete trotz seiner schweren Verwundungen weiter, ... tut alles nur für seine Kinder" (E.E.7). Auch hinter dieser Äußerung scheint das Erlebnis des Vaternachbildes zu stehen, weil der Junge eine Einsicht in die Tugenden der Opferbereitschaft und Selbstlosigkeit verrät, die er zweifellos als liebens- und erstrebenswert erlebt. Entscheidend ist im vorliegenden Fall, daß für den Sohn der Vater Gegenstand der aufschauenden Liebe ist, die einen Wandel der Gesinnung auf das Gute hin zu bewirken vermag.

Ein 19-jähriger Abiturient bezweifelt in seiner Niederschrift zunächst, ob es überhaupt ein Vorbild für den jungen Menschen geben könne: "Ich glaube, daß eine bestimmte Person im ganzen einem jungen Menschen nicht als Vorbild dienen kann." Nach einigen Überlegungen über das Warum seiner Auffassung fährt er aber fort: "Das erste Vorbild des Kindes wird immer der Vater sein... Ich selbst könnte kein Vorbild angeben..." (E.E.9). Was in dieser Aussage hervortritt, verdichtete sich in zahlreichen Gesprächen und vielen schriftlichen Äußerungen: daß mit dem Lebensalter die Zahl derer steigt, die in Vater und Mutter die entscheidenden Vorbilder ihres Lebens erkennen.

Noch einmal müssen wir hier betonen, daß wir die Errechnung von Prozentzahlen, wie sie im Anschluß an zahlreiche Befragungen über Vorbilder üblich

waren, für eine irreführende Spielerei halten. Die Zahlen, die aus den Untersuchungen nach der statistischen Methode vorliegen und den Vater als Vorbild betreffen, schwanken zwischen 2 % (Oblinger) und 40 % (Schmeing). Wir können beim besten Willen nicht einsehen, was solche Zahlen für die Bedeutung des Vaters als Vorbild sagen sollen. Auch in jenen Zeiten der jugendlichen Entwicklung, da die Ablösung vom Vater bzw. der Mutter stattfindet, kann selbst mithilfe subtilster Methoden nicht festgestellt werden, für wieviel Prozent der Jugendlichen der Vater als Vorbild oder als Gegenbild bedeutsam ist. Weder der Eigenbeobachtung noch der Fremdbeobachtung erschließt sich auf "prozentual-wissenschaftlich" faßbare Weise die geheimnisvolle Macht, die vom Sein einer Person ausgeht und bewirkt, daß eine andere Person ihr nachfolgt.

Dies gilt in besonderer Weise für die Person des Vaters. Seine Autorität gründet wie die keines anderen Menschen im Seinsbezug zum Kind. An seinem Vorbild gewinnt das Kind jenen Grundbezug zu jedweder anderen Autorität, sei sie göttlicher, menschlicher oder institutioneller Art. Der Vater ist der erste Priester, der erste Lehrer und der erste König seines Kindes. Mit seiner erzieherischen Mächtigkeit als Vorbild ist nur noch die Mutter vergleichbar. Wir entscheiden uns aber dafür, dem Vorbild des Vaters die höhere Bedeutung zuzuerkennen, weil uns scheint, daß beim Vater stärker als bei der Mutter die Erziehung durch das Sein erfolgt.

Gerade unsere erzieherische Situation bestätigt auf negative Weise die zentrale Stellung, die der Vater kraft unverrückbarer ontischer Ordnung als der erste Erzieher besitzt. Es ist gar nicht denkbar, daß die Krisenerscheinungen der Gegenwart an ihrer Wurzel überwunden werden, wenn es nicht zu einer Erneuerung des Vaterbildes kommt. Dies wird solange unmöglich bleiben, als nicht über den irdischen Vater hinaus der Vater aller Dinge anerkannt und angebetet wird. Freilich, Gott läßt sich nicht zum Mittel einer Zeittherapie mißbrauchen. Ihn anzuerkennen, damit die Erziehung wieder Ziel und Sinn erhält, damit der Vater wieder zum geistigen Haupt der Familie wird, damit die Söhne in den Vätern wieder Vorbilder erhalten, bedeutete die gleiche Blasphemie, die gewisse Psychotherapeuten begehen, wenn sie das Gebet als Schlafmittel empfehlen.

Gottvater, von dem alle Vaterschaft im Himmel und auf Erden ihren Ausgang nimmt, kommt unsere Anbetung zu, weil er ist. Dem Menschen zum Schauen Seines Angesichts zu verhelfen ist das tiefste Anliegen einer Erziehung, die den ganzen Menschen in ihre Sorge einbezieht. Was könnte auf dieser Welt mächtiger auf den Zustand ewiger Seligkeit verweisen als das Schauen eines Vaterbildes, das die Ordnung des Menschen auf Gott hin widerspiegelt?

b) Die Mutter

Die Betrachtung der Bedeutung des väterlichen Vorbildes machte es bereits notwendig, an mehreren Stellen von der Mutter zu sprechen. Es wurde dabei herausgestellt, daß Vaterschaft ihren Hauptakzent im Geistigen besitzt, während Mutterschaft stärker auf die leibliche Verbundenheit mit dem Kinde verweist. Damit ist keinesfalls einer Unterbewertung des Mütterlichen Vorschub geleistet. Schließlich ist es eine Sache der geschichtlichen Erfahrung, daß die Würde der Frau und Mutter gerade in Kulturen gesichert ist, die im Vater den Ursprung der Ordnung sehen.

Die Sphäre des Vaters ist zugleich die Sphäre der Mutter. Die Bibel erweist diesen Satz als wahr. Neben dem Vaterbild, das uns vor allem durch die Patriarchen veranschaulicht wird, leuchtet ein Mutterbild auf, dessen Farben alles als blaß erscheinen lassen, was sonst über Frauen und Mütter gesagt wird. Wie wäre Abrahams Vaternum denkbar ohne Sara, von der Gott sprach: "Ich segne sie und schenke dir durch sie noch einen Sohn. Ich segne sie; dann wird sie eine Völkermutter, und Völkerkönige entspringen ihr" (Gen. 17, 16).

Wie Abraham, Isaak und Jakob das Vaterbild des Alten Bundes repräsentieren, so Sara, Rebekka und Rachel das ihm entsprechende Mutterbild. Die Frauen des Alten Bundes von Eva bis zur makkabäischen Mutter wirkten ohne Zweifel durch ihr Vorbild tief auf die Erziehung des jüdischen Volkes und darüber hinaus auf die der Christen ein. Die christliche Exegese nimmt auf sie immer wieder Bezug als Vorbilder Mariens, bzw. der Kirche, während die Väter und Propheten als Vorbilder, Wegbereiter, Christi gelten.¹⁾ In der Zuordnung von Christus, dem "zweiten Adam" der Menschheit, und Kirche, der Mutter der Gläubigen, wird die Fülle und Schönheit übernatürlicher Vaterschaft und Mutterschaft sichtbar.

Wir hielten den Hinweis auf die Frauen und Mütter der Schrift für notwendig, weil gerade sie den Vorwurf, die Anerkennung des väterlichen Primates bedeute eine Geringschätzung der Frau, widerlegen. Jener Vorwurf gründet in einer oberflächlich individualistischen Betrachtungsweise, welcher der Sinn für die natürlich-übernatürliche Struktur der Ehe und Familie fehlt. Mit ihr kann aber weder Gültiges über den "Vater" noch über die "Mutter" noch über das "Kind" gewonnen werden, weil sie den Menschen ohne den Zusammenhang mit seinen ontischen Grundlagen sieht.

1) vgl. Hilker-Gerber: Heilige Quellen II, Paderborn 1935, S. 35, 38, 96, 258.

Edith Stein erkannte in genialer Weise die innere Zuordnung von Vater, Mutter und Kind, in der die Bedeutung der Mutter als Vorbild grundet:

"Wie die wechselseitige Hingabe der Eltern und ihr gemeinsamer Zeugungswille das Dasein des Kindes und seine Ausrüstung für das Dasein vorbereiten, so verlangt sein Wachstum und seine leiblich-seelische Gestaltung eine liebende Hingabe der Mutter gegenüber dem Kind und der Aufgabe der Mutterschaft... Je mehr sie in liebender Hingabe vom Wesen des Gatten in sich aufgenommen hat, desto mehr wird auch durch ihre Vermittlung die Eigenart des Kindes durch die des Vaters mitbestimmt sein." 1)

So ist also das Vorbild der Mutter nicht zu betrachten als eine Konkurrenz zu dem des Vaters, sondern als ein mit ihm zusammen wirkendes, einander ergänzendes. Zu gewissen Zeiten, die durch die Phasen geistig-seelischen Wandels und Reifens markiert sind, wird das Kind eine innigere Bindung an den Vater, dann wieder an die Mutter suchen. Damit aber wird einmal das Vorbild des Vaters, zum andernmal das der Mutter eine stärkere Ziehkraft ausüben. Die lebensbestimmende und gesinnungswandelnde Macht des elterlichen Vorbildes wird aber immer entscheidend von der Art und Weise abhängen, wie Vater und Mutter als Ehepartner zueinander stehen. Wir halten es als erwiesen, daß die gegenseitige Lieblosigkeit der Gatten - sie mag in Erscheinung treten oder nicht - die elterliche Erziehungsmächtigkeit in Frage stellt.

Augustinus spricht an mehreren Stellen seiner "Bekenntnisse" davon, wie seine Eltern "doch beide recht in Eintracht" gelebt und es der Wunsch seiner Mutter gewesen sei, "daß nach der weiten Reise übers Meer nun doch die vereinte Erde die Erdenreste der beiden ehelich Vereinten bedecke." 2)

Wenn es überhaupt möglich ist zu ermessen, was das Vorbild vermag, dann dürfen wir sagen, daß die Konversion des Augustinus die Frucht der Tugenden und der Gebete seiner Mutter war. An sie vor allem scheint er zu denken, wenn er die "Beispiele" der Menschen erwähnt, die ihm den Weg zur Wahrheit zeigten: "... diese Beispiele, im Schoße unseres Denkens geschichtet wie zum Scheiterhaufen, loderten und vertrieben die schlaaffe Schwere, damit wir nicht zur Tiefe kehrten, und sie befeuerten uns so kräftig, daß jeder Windstoß eines Widerspruchs von trügerischer Zunge die Flammen noch heftiger angefacht,

1) Stein: Endliches und Ewiges Sein a.a.O., S. 472

2) Augustinus: Bekenntnisse IX, 11. a.a.O., S. 166.

nicht gelöscht hätte". 1) Schon bei der Schilderung seiner Kindheit spricht er von den Menschen, die im Gegensatz zu denen, die er in der Schule traf, zu Gott beteten: "... von ihnen lernte ich in schwacher Fühlung, so gut es eben ging, daß Du jemand Großer seist, der uns, auch ohne unsern Sinnen dazusein, erhören und uns helfen könne." 2) Wer sonst käme in Betracht, Augustinus als erster die Größe Gottes im Gebet spürbar gemacht zu haben als seine Mutter Monika! Geführt durch ihr gutes Bild findet er zur Wahrheit zurück. In seiner Mutter Monika verehrt der Sohn nach vielen Verirrungen und Mißverständnissen immer mehr die Wegweiserin seines Lebens, "an der er konkret ablesen kann, welchen Geistes die Kirche ist und wie sehr er, zu ihr findend, nur in den alten Mutterschoß zurückkehrt." 3)

Was ist angesichts dieses Muttererlebnisses von einer Methode zu halten, deren Verwendung zu so unglaublichen Kurzschlüssen führt: "Für die Knaben haben die Eltern als Vorbild keine Bedeutung" - und - "Vergleicht man die Kurve des Vaters als Vorbild mit der der Mutter, so zeigt sich, daß im gehobenen Milieu der Vater für die Knaben die gleiche Bedeutung hat wie die Mutter für die Mädchen. Während aber der Vater für die Mädchen ins Gewicht fällt... erscheint die Mutter im Leben des Knaben gehobenen Milieus von fast gar keiner Bedeutung." 4)

Hierzu können wir feststellen: Augustinus war ein Knabe "gehobenen Milieus". Er hätte wahrscheinlich kaum die Mutter als sein Vorbild genannt. Und doch war sie es. - Noch mehr gegen Feichtners Ansicht spricht die häufige Erscheinung, daß junge Männer so stark im Banne des Mutterbildes stehen, daß ihnen die Ablösung davon erst sehr spät gelingt und die Gattenwahl erschwert. Ähnliches läßt sich oft auch für das Verhältnis Vater - große Tochter sagen. 5)

Erweist nicht auch die Kunst in allen ihren Ausdrucksmöglichkeiten die Bedeutung des mütterlichen Vorbildes gerade für den Mann? Muß nicht Dürer seine Mutter sehr geliebt haben, daß er ihrem Gesicht diesen Ausdruck verleihen konnte? Und sagen nicht die Worte, die der Künstler dazu schrieb, sehr viel über die Bedeutung, welche für ihn die Mutter besaß?: "Diese meine frumme Mutter hat 13 Kind tragen und erzogen, hat große Armut gelitten, Schrecken und große Widerwärtigkeit." 6) Bild und Worte bezeugen das ver-

1) Augustinus: Bekenntnisse IX, 2, a.a.O., S. 151

2) derselbe, ebenda, I 9, a.a.O., S. 14

3) Balthasar, Hans Urs von: Nachwort zu Augustinus: Bekenntnisse, a.a.O., S. 221

4) Feichtner: a.a.O., S. 56 und S. 53

5) Anmerkung: Allerdings erscheint uns sehr vieles, was seitens der Psychoanalyse zum "Ödipuskomplex" gesagt wurde, als Übertreibung.

6) Der große Herder VI, Artikel "Die Mutter", Freiburg 1955, S. 822

ehrende Aufschauen des Sohnes - Dürer war damals 43 Jahre - zu seiner Mutter. So reich und vielfältig wurde kaum ein anderes Thema in der Kunst behandelt wie das der Mutter. Was anders aber könnte mächtiger die Künstler dazu bewogen haben, immer wieder das Bild der Mutter darzustellen als eben das "Vor-Bild" ihrer eigenen Mutter! Allein aus diesem angedeuteten Phänomen der Kunst wird evident, daß das mütterliche Vorbild für alle Bereiche des Geistigen von außerordentlicher Bedeutung ist.

Die Tatsache, daß nur ein geringer Teil der befragten Jugendlichen die Mutter als Vorbild benennt, besagt für die faktische Bedeutung der Mutter gar nichts. Dies gilt auch für jene Zeiten des jugendlichen Reifens, in denen erfahrungsgemäß die Ablösung von den Eltern und der Ausgriff in die Welt erfolgen. Wir fanden in unseren Erhebungen zahlreiche Äußerungen, aus denen wir auf die Bedeutung des mütterlichen Vorbildes schließen können.

Auszüge aus den Niederschriften: "Ein Mensch, der mich begeistert."

Mädchen, 16 jährig: "... Wenn ich mich frage, weshalb ich bei diesem Thema gerade an meine Mutter denke, so kann ich nur eine Antwort finden, die alles klar ausdrückt: 'Meine Mutter gibt mir alles'. Ich komme mir ihr gegenüber klein und unscheinbar vor und kann immer wieder von neuem ihre ausdauernde Liebe und Geduld bewundern. Sie ist auch der Grund, weshalb ich jetzt 3 Jahre die Schule besuchen durfte. Es ist gewiß nicht leicht für eine alleinstehende Frau... Wenn sie mir vor der Prüfung oder vor irgendeiner Schulaufgabe verspricht, ...daß sie an mich denkt, ... habe ich so ein wunderbares Gefühl von Ruhe... Sie tut alles für ihre Kinder. Nicht zuletzt ist sie fromm und hält auch uns an, das gleiche zu sein. Schon sehr oft gelang mir eine gute Tat oder eine schwierige Arbeit, wenn ich dabei in Gedanken bei meiner Mutter war... Ich bin sehr stolz auf meine Mutter..." (E. E. 10).

Mädchen, 19 jährig: "Ich weiß eigentlich nicht recht, wen ich zum Vorbild habe, denn es gefällt mir an einem dies, an einem anderen wieder das... Ich bewundere oft meine Mutter, wenn sie mit uns Kindern unsagbar viel Geduld hat. Ich versuche immer wieder, es ihr gleich zu tun, indem ich zu meinen jüngeren Geschwistern recht gut bin, aber ich

muß dann immer einsehen, wie schwer es Mama hat und wie sie es einfach so hinnimmt..."(E.E.11).

Junger Mann, 19 jährig: "Wenn ich mir überlege, ... so muß ich feststellen, daß ich kein ganz bestimmtes Vorbild habe. Aber doch gilt mir ein Mensch sehr viel, nämlich meine Mutter. Sie erträgt alles, was an sie herankommt, mit geradezu bewunderungswürdiger Geduld.... Wenn ich selbst einmal eine Familie gründen werde, dann werde ich immer dankend an meine Mutter zurückdenken..." (E.E.13).

Junger Mann, 20 jährig: "Als mein Vorbild möchte ich meine Mutter bezeichnen. Dies wird mir aber erst seit einiger Zeit richtig bewußt... Unsere Familie ist ohne Vater. Seit 1943 leitet sie die Geschicke unserer Familie.. Meine Mutter mußte für drei Kinder sorgen. Unser zerstörtes Haus baute sie unter größten Mühen wieder auf. Sie ist ein Mensch, der nie verzweifelt..Ihre größte Stütze ist ihr Glaube... Sie kennt keine 40-Stundenwoche..." (E.E.14).

Diese Beispiele mögen genügen. Aus ihnen spricht das Erlebnis der Mutter und wir gehen wohl nicht fehl, sie als das Vorbild dieser jungen Menschen zu bezeichnen.

Sehr aufschlußreich scheint uns, daß sich die Äußerungen, die auf die Mutter als Vorbild schließen lassen, bei den weiblichen Jugendlichen ungefähr ab dem 16. Lebensjahr, bei den männlichen erst ab dem 18. bzw. 19. Lebensjahr finden. Wir hielten aber den Schluß, daß die Mutter vorher, in der Vorpubertät und Pubertät, als Vorbild nichts bedeute, für abwegig. Gerade in diesen Jahren hoher Erziehbarkeit wird das Bild der Mutter neben dem des Vaters untergründig und unbewußt in entscheidender Weise zum Gegenüber jenes Seinsdialoges werden, durch den der junge Mensch die rechte Haltung zu sich selbst und zur Welt findet. Wir gewannen durch zahlreiche Aussprachen den Eindruck, daß sich junge Menschen in jenen Jahren sehr ungern in "ihre Karten schauen lassen". Was daher als Ergebnis einer Befragung herauskommt, kann unter Umständen das Gegenteil der Wirklichkeit sein.

Natürlich wird es ein 13-jähriger "unter seiner Würde" finden, zu werden wie seine Mutter. Das sagt aber nichts dagegen, daß er nicht doch liebend

und ehrfürchtig zu seiner Mutter aufschaut gerade in den Jahren, da er sich als Angehöriger des anderen Geschlechts erfährt. Durch jenes liebende Aufsehen kommt aber gerade die gesinnungswandelnde und zielbestimmende Macht des Vorbildes zur Wirkung.

Sailer beschreibt in seinem Kapitel "Geschichtliche Beispiele guter Familienerziehung" ¹⁾ ausführlich die Bedeutung der Mutter: "... was die Mutter sagte, war ihm doch das Liebste... sie sagte es ihm so in das Herz hinein, und darin blieb es denn auch... Timotheus bildete sich ganz ... nach dem Vorbilde der Mutter ... die Muttertreue bildete ihn, wie ihn die Mutterliebe an ihrem Herzen getragen hatte." ²⁾ Sicher liegt im "Hineinsagen ins Herz" die große Macht mütterlicher Erziehung, deren Aufgabe es wesentlich ist, bereits im Knaben das Väterliche vorbereiten zu helfen und im Mädchen das Mütterliche zu erwecken. Beides vermag sie nur, indem sie als Mutter und Frau Vorbild ist.

Die Beobachtung, daß die Jahre der Vorpubertät und Pubertät sehr häufig durch den kindlichen Protest gegen Mutter und Vater gekennzeichnet sind, bestätigt nur unsere These, daß auch während dieser Krisenzeit und vielleicht gerade da keine andere Gegebenheit in der Erziehung von solcher Bedeutung ist wie das Vorbild des Vaters und der Mutter. Nicht so sehr, was sie als erzieherische Maßnahmen tun, ist wichtig, sondern was sie als Vorbilder oder Gegenbilder sind.

Wer später als Lehrer oder Meister, als Priester oder Heiliger, als Staatsmann oder Mann des Geistes, überhaupt, wer als Vorbild das Herz des Menschen zu ergreifen vermag, das wird in einem hohen Maße durch das Vorbild der Eltern vorentschieden. Das spätere Vorbild ergreift kraft seiner Ähnlichkeit mit den Eltern oder kraft seines Anderseins. Es schenkt das Erlebnis einer Tugend, die bereits infolge des elterlichen Vorbildes ersehnt wurde oder es erweckt die Sehnsucht nach einer Tugend, die durch das Vorbild der Eltern nicht erlebt wurde. Dabei tritt aber weder diese bestimmte Tugend als erstrebenswert ins Bewußtsein noch wird sie Gegenstand einer willentlichen Anstrengung, vielmehr wird das sittliche oder religiöse Sein dieses Menschen in seiner Gesamtheit als Anruf erlebt, ihm ähnlich zu werden.

Auf die Bedeutung des elterlichen Vorbildes für die spätere Gattenwahl können wir hier nur am Rande verweisen. Es taucht damit die Frage auf, inwieweit die Gatten berufen sind, einander Vorbild zu sein, d.h. in gegenseitiger Hingabe

1) Sailer: a.a.O., S. 199 ff.

2) derselbe, ebenda, S. 200 f.

im anderen das vollendetere Bild "herauszulieben". Zweifellos eine Frage von eminentem pädagogischem Bezug, die wir aber im Rahmen unseres Themas nicht behandeln können.

c) Die Geschwister

Aufs engste mit der Sphäre des Vaters und der Mutter verbunden ist die des Bruders und der Schwester. Ihre Bedeutung für die Erziehung beruht auf dem Seins- und Lebensbezug im Raum der Familie. Im besonderen ist es der ältere Bruder und die ältere Schwester, die durch ihre Stellung zwischen Eltern und jüngeren Geschwistern wie von selbst etwas von der Autorität der Eltern verliehen erhalten, um ihnen bei der Erfüllung ihrer Erziehungsaufgabe zu helfen. Durch das Vorleben des älteren Bruders und der älteren Schwester vermögen die jüngeren Geschwister ihren eigenen Lebensweg ein Stück "vorauszuahnen". Durch ältere Geschwister erhalten jüngere immer wieder den Impuls, sich nach dem fortgeschritteneren Sein zu sehnen. Die schlichte Erfahrungstatsache, daß Kinder aus kinderreichen Familien einen größeren Reichtum an Gemeinschaftsfähigkeit aufweisen, läßt den Schluß zu, daß auch alle anderen im Menschen angelegten Kräfte - wir denken insbesondere an die des Gemütes und des Herzens - durch das Vorbild und den Anspruch der Geschwister zu vollerer Entfaltung erweckt werden. Die humorige Redewendung: "Ich sag's meinem großen Bruder" verrät eine tiefe Wahrheit - nämlich, daß der Jüngere im Älteren tatsächlich den Beschützer und Helfer sieht und normalerweise auch findet. Der Zuwachs an Vertrauen, den in der Regel jüngere Geschwister durch das Dasein der älteren erfahren, gehört zweifellos zu den bedeutenden Gegebenheiten bei der Auseinandersetzung des Kindes mit der "feindlichen Welt".

Daß mit den Geschwistern auch Quellen für Fehlhaltungen gegeben sein können, ist zu bekannt, um hier erörtert zu werden. Wir können uns aber auf Grund eigener Beobachtungen und Erfahrungen keineswegs der Ansicht Sterns anschließen: "Das jüngere Geschwister... empfindet fortwährend, daß es weniger kann und darf als das ältere, daß dies seine körperliche und geistige Überlegenheit zum Tyrannisieren benützt." ¹⁾ Diese Ansicht legt nahe, die Familie mit einem Kind als die pädagogisch günstigste zu betrachten, da in ihr Komplexe dieser Art wegfallen: "Das bisher einzige Kind empfindet das Erscheinen

1) Stern, William: Psychologie der frühen Kindheit und Psychoanalyse, Leipzig 1923, S. 293

eines jüngeren Geschwisters leicht als eine Minderung seines bisher unbestrittenen Anrechts auf die Elternliebe..."¹⁾ Wir bestreiten nicht, daß es so sein kann. Aber wie es Stern zeichnet, ist es eben nicht normal, sonst müßte ja das letzte Kind einer längeren Geschwisterreihe nur noch aus Minderwertigkeitskomplexen und das älteste aus Neidkomplexen bestehen.

Die Wirklichkeit lehrt aber, daß die kinderreiche Familie unter sonst ähnlichen Bedingungen in ihrer erzieherischen Mächtigkeit der kinderarmen weit überlegen ist. Den Hauptgrund dafür sehen wir in der größeren Liebesfähigkeit und Opferbereitschaft der Eltern, welche sich in der Annahme mehrerer Kinder äußert und weitgehend auch die Atmosphäre des Familienlebens bestimmt. Ein weiterer Grund liegt in dem Reichtum personaler Verbundenheit, der in Bruder-Bruder- und Bruder-Schwesterbeziehung seine konkrete Form findet.

Ein Kennzeichen menschlicher Freiheit und Gefallenheit ist es, daß diese Beziehungen auch im Gegensatz zu ihrer seinshaften Ordnung gestaltet werden können. Der Brudermord Kains und der Verkauf Josephs durch die Jakobssöhne sind dafür Symbol; die Verirrungen des Inzests zwischen Bruder und Schwester eine andere Perversion. In jedem Falle aber werden diese so sehr als Verkehrung der natürlichen Ordnung erlebt, daß wir sie für eine pädagogische Betrachtung außer acht lassen können.

Als richtig wird empfunden, wenn Bruder sich lieben. Die Redeweise "jemand wie seinen Bruder lieben" bestätigt dies ebenso wie das einfache Gespür für die seinsgerechte menschliche Ordnung. Für die Beziehungen Schwester-Schwester und Bruder-Schwester gilt diese in gleicher Weise, wenn sie auch je nach Geschlecht und Altersunterschied der sich Gegenüberstehenden eine andere Tönung erfahren und in ihrer Bedeutung für die Erziehung nicht ohne weiters gleichzusetzen sind. So erscheint uns die wechselseitige Beziehung Bruder-Schwester und Bruder-Bruder in ihrer möglichen Ziehkraft bedeutender als die zwischen Schwester und Schwester. Die Tatsache, daß es leicht fällt, aus Geschichte und Dichtung Bruder-Schwesterpaare und Brüderpaare, schwer dagegen Schwesterpaare zu nennen, deutet in diese Richtung. Wir erinnern an die beiden Graechen, Benedikt und Scholastika, Blaise und Jacqueline Pascal sowie die zahlreichen Geschwisterpaare der Romantik.

Damit soll aber nicht gesagt sein, daß es die Vorbildnachfolge zwischen jüngerer und älterer Schwester nicht gäbe. Sie wird, der weiblichen Natur entsprechend, viel seltener zur Darstellung gelangen und stärker durch ein gefühls- und erlebnismäßiges Miteinander gekennzeichnet sein.

1) Stern, William: Psychologie der frühen Kindheit und Psychoanalyse, Leipzig 1923, S. 293.

Ein Beispiel für Vorbildbeziehung zwischen Schwestern scheinen uns die Äußerungen zweier 14-jähriger Zwillinge zu sein, die beide ihre ältere Schwester als den Menschen bezeichneten, der sie am meisten begeistert. E. schreibt: "... Ich möchte ihr am liebsten in Gestalt, Charakter, Fleiß und Stellung gleichen... Sie treibt mich immer wieder zur Arbeit an..." (E.E.15) und I.: "Mich haben in meinem Leben schon mehr Leute begeistert, ob es Filmschauspieler, Verwandte oder Buchfiguren waren, niemand jedoch so wie meine ältere Schwester..." (E.E.16).

Neben dem angeführten Beispiel der Zwillingsschwestern fanden wir unter den 542 Niederschriften nur einige wenige, die uns den Rückschluß auf ein Vorbilderlebnis unter Geschwistern erlauben. In der Untersuchung Müllers nennen von 1098 Befragten insgesamt 13 Jugendliche Bruder oder Schwester als Vorbild.¹⁾

Ein 12 1/2 jähriger Volksschüler schreibt:

"Ein Mensch, der mich begeistert. - Mein Bruder ist um 10 Jahre älter als ich. Er ist ein sehr netter Mensch. ... Ich kann mich mit ihm so gut unterhalten wie mit keinem anderen. Er redet sehr viel. Er erzählt mir von seinen Reisen ins Ausland, wie die Menschen dort sind und die Städte aussehen. Er ist von Beruf Kellner, der ich auch werden möchte. Er ist sehr erfahren. Ich möchte genau so werden wie mein Bruder. Er ist mein Vorbild." (E.E.17).

Bemerkenswert ist die Bezeichnung des Bruders als "Vorbild". Wir erwähnten den Begriff bei der Einführung des Themas nicht. Wahrscheinlich ist die obige Aussage durch den großen Altersunterschied der Brüder mitbedingt, wodurch wie von selbst der ältere Bruder eine Art väterliche Autorität gewinnt.

Ähnliches gilt natürlich für die ältere Schwester, die unter gewissen Umständen an die Stelle der Mutter treten kann. Die Äußerung einer Studentin über ihre Schwester läßt dies erkennen:

"Als ich mit acht Jahren die Mutter verlor, trat sie an deren Stelle. Sie zeigte mir, wie man eine Familie umsorgt. Sie zeigte mir, was Verzicht ist, Nachgeben, Frieden stiften, was mir allerdings vielfach erst heute klar wird, nachdem ich älter bin. Sie glänzte nicht mit ihren Eigenschaften und Tugenden. Gerade dieses letztere macht mir heute großen Eindruck. Durch ihr Wesen erwärmte sie das Familienleben." ²⁾

1) Müller: a.a.O., S. 238

2) Müller: a.a.O., S. 131

Diese Beispiele erweisen die Bedeutung des geschwisterlichen Vorbildes, die in gar keinem Verhältnis steht zur zahlenmäßigen Nennung. Im allgemeinen treten Geschwister als Vorbilder kaum ins Bewußtsein. Müller bemerkt dazu sehr richtig: "Damit ist noch nichts über die faktische Einwirkung der Geschwister auf das Vorbild-Erleben des einzelnen ausgesagt."¹⁾ Wir neigen der Ansicht zu, daß nächst dem Vorbild der Eltern das der Geschwister von höchster Bedeutung für die Erziehung ist.

Geschwister geben einander Teil an ihrem Sein, sie erziehen durch das, wie sie sind, primär durch den dem Bruder oder der Schwester vermittelten ganzheitlichen Anruf zu wachsen und zu reifen. Gerade in Krisenzeiten, wo das Vertrauen zu den Eltern die gewohnte führende Kraft verliert, vermag sehr oft die Verbundenheit mit dem Bruder und der Schwester, was der Sorge und Liebe der Eltern nicht gelingt: dem jungen Menschen über eine Krise hinwegzuhelfen und ihn vor dem Schicksal des "verlorenen Sohnes" zu bewahren.

Verbundenheit mit der Gemeinschaft der Familie zu schenken vermögen Bruder und Schwestern aber nur dann, wenn sie ihrerseits mit Vater und Mutter verbunden sind. Recht verstandene Kindlichkeit wird damit zur Voraussetzung echter Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit. Der älteste Sohn ist den jüngeren Geschwistern Vorbild als Brücke zum Vater. Wie die Gestalt des Vaters die Vorbildgestalt katexochen ist, so ist der Sohn die schlechthinnige Gestalt des Nachfolgenden. Kraft seines Gehorsams gegenüber dem Vater wird er zum Vorbild für die Bruder und Schwestern.

Keine andere Institution kann in der erzieherischen Macht, die im Vorbild sein ihrer Glieder beruht, mit der Familie verglichen werden. Sie ist der eigentliche Träger und Ort der Erziehung. In ihr wird der Grund gelegt für alle übrigen Ordnungen der Gemeinschaft. Ihre religiöse Erneuerung bedeutet die Erneuerung der Kirche, ihre soziale Erneuerung die Erneuerung aller übrigen Gemeinwesen.

Erziehung kraft personalen Seins ist zuerst Erziehung durch das Vorbild des Vaters, der Mutter und der Geschwister.

1) Müller: a. a. O., S. 129

d) Der Freund - der Jugendführer

Außerhalb der Familie ist der F r e u n d häufig als Vorbild von entscheidender Bedeutung. Durch ihn vollzieht sich gerade in den Jahren hoher Erziehbarkeit - Pubertät und Reifezeit - jenes geheimnisvolle Einwirken aus der Wesensganzheit, das häufig über Lebensweg und Lebensziel entscheidet. Im Freund verseht der junge Mensch die Ergänzung und Erfüllung des eigenen Wesens, das er in jenen Jahren häufig als unzulänglich erlebt. Innerlich unsicher sucht er nach dem Dialog, nach liebender geistiger Umfassung durch einen Menschen, der ihn versteht. Ganz natürlich wird er dabei nicht von Menschen "angesprochen", die auf ihn den Eindruck der Selbstgerechtigkeit oder gar der Überheblichkeit machen; ein Grund, der die erzieherische Autorität der Erwachsenen für jene Jahre schwächt und sie in dem Maße auflöst, als der Erwachsene tatsächlich selbstgerecht und überheblich ist.

S p r a n g e r¹⁾ erfaßt die psychologische Situation des Jugendlichen, aus der heraus die innige Bindung an den Freund erfolgt, folgendermaßen: "... da ist ein Mensch, mit sich selbst unbekannt, der beim Blick in das eigene Innere eine Chaotik von Möglichkeiten und Strömungen findet. ... er fährt gleichsam auf diesen Strömungen umher und läßt sich treiben. Aber er will steuern, er will eine Einheit werden.. Damit wird er allein nicht fertig. Er muß erst einmal abhängig werden von fremder Persönlichkeit, um selbst Person zu werden. Nicht gerade von einem Geiste, der in sich schon absolut fertig ist; der versteht zu wenig die Kämpfe des Anfangenden." ¹⁾

Abgesehen davon, daß es ein "Person-werden" des Menschen durch einen anderen Menschen nicht gibt, erkennt Spranger hier sehr klar das Angewiesensein auf ein persönliches Vorbild. "Ein V o r b i l d braucht er." ²⁾ Der Jugendliche sucht es vor allem in der Person des Freundes, dem er sich geistig verwandt fühlt, der ihm aber durch sein Voraussein zugleich Führung und Halt gewährt.

Eltern, Priester, Lehrer und Meister werden in diesen Jahren vor allem dann durch ihr Vorbild erziehen können, wenn sie dem nach Selbstfindung ringenden jungen Menschen Freund sind; sich mit ihm auf Du und Du stellen, ohne in die Pose des "Sichanbiederns" oder des "Gönners" zu verfallen. Die Liebe des Erziehers wird in diesen Jahren als unaufdringliche Freundesliebe dankbar angenommen, als "Liebe von oben" abgelehnt. Durch sie lernt der Jugendliche "lieben, achten, handeln. Das junge Herz bedarf eines Herzens, an das es sich anschließt, einer Hand, an die es sich anschmiegt, eines Auges, zu dem es

1) Spranger: Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1949, S. 165

2) derselbe, ebenda, S. 165

liebend aufsieht, ... eines starken Arms, der es rettet." ¹⁾ Schlecht verhehlter Neugierde oder psychologischem Interesse des Erziehers verschließt sich der Jugendliche in dieser Zeit.

Selten werden die Erzieher der Sehnsucht des Jugendlichen nach dem Verstandenen werden durch den Freund gerecht werden können, allein schon deshalb nicht, weil sie normalerweise für viele da sein müssen, während Freundschaft auf das Füreinanderdasein zweier Menschen abzielt. So kann für gewisse Zeiten das Vorbild des Freundes an erziehender Mächtigkeit dem aller übrigen Personen überlegen sein. Aus dieser Tatsache wird auch die Gefahr des schlechten Freundes, der fälschlich für ein Vorbild gehalten wird, verständlich.

Augustinus beschreibt in seinen "Bekenntnissen" die Macht des schlechten Freundes, der er selbst für seinen Freund war. Zugleich aber betrachtet er die Bedeutung des guten Freundes, der ihm durch seine Festigkeit den Weg zur Umkehr weist. Der sterbende Freund bewirkt, daß Augustinus sich selbst "zur großen Frage" wird und seine "Seele ins Verhör" nimmt. ²⁾

Wir glauben schließen zu dürfen, daß für Augustinus in den Jahren der Unsicherheit neben dem Vorbild der Mutter das des Freundes von entscheidendem Gewicht war.

Die Bedeutung des Freundes für die Erziehung wurde immer wieder erkannt. P l a t o n preist ihn in den Dialogen "Phaidros" und "Das Gastmahl".

A r i s t o t e l e s versucht im 8. Buch, 4. Kapitel der Nicomachischen Ethik, das Wesen der Freundschaft und ihren Einfluß auf die sittliche Emporbildung zu erfassen. ³⁾ T h o m a s nennt sie "einen Teil der Gerechtigkeit". ⁴⁾

N i e t z s c h e sagt: "Du kannst dich für deinen Freund nicht schön genug putzen: denn du sollst ihm ein Pfeil und eine Sehnsucht nach dem Übermenschlichen sein." ⁵⁾ Wohl die schönste Aussage über den Freund gelingt S a i n t - E x u p é r y :

1) Sailer: a.a.O., S. 177

2) vgl. Augustinus: Bekenntnisse IV, 4 a.a.O., S. 55

3) vgl. Aristoteles: Nicomachische Ethik, deutsch v. Rolphes, Leipzig 1933, S. 165 ff.

4) Thomas: II. 2, qu. 114 art. 2, a.a.O., Bd. 20, S. 191

5) Nietzsche: Zarathustra I, Vom Freunde, zit. aus Spranger: Psychologie a.a.O., S. 164.

"Darum mein Freund, brauche ich so sehr Deine Freundschaft. Ich dürste nach einem Gefährten, der, jenseits der Streitfragen des Verstandes, in mir den Pilger dieses Feuers sieht. Ich habe das Bedürfnis, manchmal die künftige Wärme vorauszukosten und mich auszuruhen, ein bißchen außerhalb meiner selbst, in der Zusammenkunft, die wir haben werden.. Über meine ungeschickten Worte, über die Urteile hinweg, die mich irreführen können, siehst Du in mir einfach den Menschen... Wenn ich auch anders bin als Du, so bin ich doch weit davon entfernt, Dich zu beeinträchtigen; ich steigere Dich vielmehr... Mein Freund, ich brauche Dich wie eine Höhe, in der man anders atmet!" ¹⁾

In jener durch Saint-Exupéry ergreifend dargestellten Sehnsucht nach dem Freund, durch den man sich verstanden, ergänzt und erhoben weiß, zu dem man in Liebe aufschaut, liegt dessen Vorbildbedeutung. Sie ist in den Jahren der Pubertät und Reifezeit am stärksten, stellt aber darüber hinaus während des ganzen Lebens ein wichtiges Element für das Sein des Menschen dar. Der Versuch, die eigenen wichtigen Lebensentscheidungen auf ihr Zustandekommen hin zu untersuchen, macht deutlich, in welchem hohem Maße sie aus dem Dialog mit Freunden, die Beispiel geben oder einem Freunde, der Vorbild war, erwachsen.

Die selbstlos schenkende Liebe des Freundes wird für viele Menschen, die ihrer selbst unsicher geworden sind, zur Bestätigung ihrer Eigenart und zur Festigung ihres Selbstvertrauens. So schenkt der Freund Selbstvertrauen und Vertrauen als Basis rechter Begegnung mit der Welt. Wie Eltern und Geschwister, so offenbart auch der Freund den dialogischen und transzendierenden Charakter der menschlichen Existenz. Augustinus sagt von der Liebe seiner Freunde: "... in ihr ruhe ich ohne jede Besorgnis; denn ich fühle, daß in ihr Gott wohnt - Gott in den ich mich sicher versenke, in dem ich sicher ruhe." ²⁾

In unseren Erhebungen fanden wir zahlreiche Beispiele, welche die Bedeutung des Freundes zu bestätigen scheinen. Die Auszüge entstammen den Niederschriften: "Ein Mensch, der mich begeistert."

Junge, 12 Jahre, "Ein Schüler, weil er Streiche ausführen kann, manchmal übermütig ist, aber doch ein t r e u e r F r e u n d und

1) Saint-Exupéry, Antoine de: Bekenntnisse einer Freundschaft, Düsseldorf 1952, S. 36 f.

2) Augustinus: Epist. 73, 10, nach Mausbach, Joseph: Die Ethik des heiligen Augustinus, Freiburg 1929, S. 28.

Kamerad ist.. Er ist kein Petzer... läßt einen nicht im Stich. Man kann ihm auch ein Geheimnis sagen, ohne daß er es jemandem anderen sagt. Er hilft auch sonst... Er ist nicht aufdringlich... Ich möchte auch ein so treuer und guter Kamerad sein wie er." (E.E.18).

Junge, 13 Jahre: "Ein Schüler... 16 Jahre... weil er hilfsbereit, freundlich und natürlich ist.. weil er beim Fußballspielen sehr fair spielt und sofort verzeiht, wenn er getreten wird... aufrichtige Haltung... sein Können hängt er nicht an die große Glocke..." (E.E.19)

Mädchen, 15 Jh.: "... ein junges Mädchen, mit dem ich einmal zur Schule ging. Sie verzichtet auf vieles ihren Geschwistern zuliebe... Trotzdem sie so bescheiden ist, ist sie immer mit den anderen lustig und fröhlich. Manchmal muß ich über sie staunen und ich glaube, ich muß mich noch sehr ändern und auf vieles verzichten, wenn ich so werden will wie sie." (E.E.20)

Mädchen, 15 Jh.: "Sie entspricht meiner Natur... Eine hilft der anderen in der Not und eine sagt der anderen die Wahrheit. Und dadurch sind wir so eng miteinander verbunden... Und so einen Menschen braucht man, um sein Herz auszuschiütten und (wo) man die Versicherung hat, daß nichts ausgeklatscht wird. Wir schämen uns nicht, wenn wir unser Herz ausschütten..."(E.E.21); überall eigene Sperungen!)

In diesen Äußerungen klingt durch, wie vielfältig jener verborgene Einfluß ist, der von Freunden und Kameraden ausgeht und dazu beiträgt, daß der junge Mensch durch das Vorbild des Freundes zu erfüllterem Leben erweckt und ermuntert wird. Zweifellos gibt es Situationen im Leben des Menschen, insbesondere des Jugendlichen, da ihm das Bild des guten Freundes hilft, den Weg zum rechten Ziel und damit auch zu sich selbst zu finden.

Der Jugendführer.

Dem Freunde in der Bedeutung als Vorbild ähnlich ist der Jugendführer. Sein Wirken vollzieht sich in der Jugendgemeinschaft. Mit der Anerkennung

Ihrer Idee geht der junge Mensch freiwillig eine Bindung ein, die von vorneherein eine gewisse Bereitschaft voraussetzt, den Führer dieser Jugendgemeinschaft anzuerkennen. Zudem lehrt die Praxis der Jugendarbeit immer wieder, daß die Entscheidung junger Menschen für diese oder jene Gemeinschaft außerordentlich stark durch deren Führer beeinflußt wird. Ebenso fraglos wird die erzieherische Mächtigkeit einer Jugendgemeinschaft entscheidend durch ihren Führer bestimmt.

In der Regel hat dieser in jahrelanger Bewährung das Vertrauen der Gruppe oder des Bundes erworben. Durch seinen Dienst an der Gemeinschaft schafft er die günstigste Voraussetzung, daß er in der Ganzheit seines Wesens erzieherisch wirkt, daß er Beispiel gibt und dem einen oder anderen auch zum Vorbild wird. Zweifellos geschehen auch heute noch durch das selbstlose Dienen vieler Jugendführer jene Wunder des Gesinnungswandels und der Zielfindung, in denen die Bedeutung des Vorbildes überhaupt liegt.

Wir hatten Gelegenheit, durch Jahre das Leben verschiedener Jugendgruppen kennenzulernen. Immer wieder fanden wir bestätigt, daß die Wirkung des Jugendführers - wie jedes Erziehers - in seinem Sein gründer und alles Tun auf lange Sicht nur Erfolg hat, wenn es wahrhaftiger Ausdruck innerer Gesinnung und Haltung ist.

Aus den zahlreichen Äußerungen über Jugendführer, die im Rahmen des Themas "Ein Mensch, der mich begeistert" gemacht wurden, führen wir an:

Junge, 15 Jahre: "Ich traf ihn, als ich mit seiner Gruppe ins Zeltlager fuhr. Er war Gruppenführer... besaß einen freien, kühnen Blick. Er war nicht gerade groß... immer auf diejenigen Rücksicht nehmend, die nicht so kräftig waren... er teilte sein Brot mit mir... war ernst, wenn es die Zeit verlangte, aber er konnte zur rechten Zeit auch herzlich lachen und fröhlich sein." (E.E.35)

Jugendlicher, 18 Jh.: "Mein Jugendführer begeistert mich deshalb, weil er ein Mensch ist, der all das ist, was ich mir eigentlich von einem Menschen vorgestellt habe... Ich habe das zuerst nicht gewußt, was für ein großer Mensch er ist... Er hat sich mir gleichgesetzt. So ist er über den Freund immer weiter hinausgewachsen und wurde mir zur Idealgestalt¹⁾... Er ist ein mutiger Mensch, der sich

1) Dem Sinn der ganzen Niederschrift nach ist hier "Vorbild" gemeint!

vor die Masse zu treten traut..." (E.E. 36), (beide Male eigene Sperrungen!)

In der letzten Äußerung wird spürbar, daß der Jugendführer, welcher als Vorbild das Herz des von ihm Geführten zu ergreifen vermag, unter Umständen mächtiger wirkt als der Freund, da zum Reichtum der Freundschaft die Verbundenheit des Hinlebens auf ein gemeinsames Ziel tritt.

e) Der Lehrer

Wenn im folgenden vom Lehrer als Vorbild gehandelt wird, ist damit der Lehrer an allen Schulen gemeint. Nicht was er seine Schüler lehrt, sondern was er für seine Schüler ist, entscheidet ja darüber, inwieweit sein Lehrersein erzieherisch wirksam ist.

Das Wesensanliegen dieses Berufes liegt im Mitteilen der Wahrheit. Dafür ist Voraussetzung, daß der Lehrer seine Lehre in der Betrachtung mit der Wahrheit konfrontiert. Dies meint Thomas, wenn er sagt, daß die Lehre in bezug auf ihren Inhalt bisweilen der *vita contemplativa* zugeordnet sei, "... wenn der Mensch innerlich eine geistige Wahrheit erfaßt, in deren Erwägung und Liebe er Wonne fühlt." ¹⁾ In der Mitteilung des in der Wahrheit geordneten Wissens, im Freisein für das Wort, im Sehnen nach der Süßigkeit der Lehre sieht Thomas mit Augustinus das eigentliche Wesen des Lehraktes ²⁾, dessen höchste Instanz die Wahrheit und damit auch die Freiheit ist. Daß einer die Wahrheit in Freiheit lehre, gehört daher zu den objektiven Voraussetzungen, damit der Lehrer dem Schüler Vorbild sein kann.

Welche Bedeutung über sein eigenes Leben hinaus das Vorbild eines Lehrers besitzt, der bereit ist, für jene hohen Güter zu sterben, wird an Sokrates sichtbar. Er ist es auch, der die Zugehörigkeit des Lehrers zur Sphäre des Vaters verkörpert. Vor seiner Verurteilung spricht er davon, daß er seine eigenen Angelegenheiten vernachlässige, "das Eure aber immer treibe, indem ich zu jedwedem einzeln gegangen bin, und ihn wie ein Vater oder älteren Bruder zur Tugend ermahnt habe" ³⁾ (eigene Sperrung). Eine seiner letzten Bitten spricht er als Vater aus:

1) Thomas: Sum. theol. II, 2. qu. 181 art. 3 ad 3, a. a. O.

2) vgl. derselbe, ebenda

3) vgl. Platon: Die Apologie des Sokrates XVIII, Hamburg 1953, S. 23

"... wenn meine Söhne heranwachsen und sie Euch, Ihr Männer, nach Reichtum oder sonst etwas mehr als nach Tugend zu streben scheinen, so züchtigt sie und tut ihnen wehe, wie ich Euch wehe getan habe; und wenn sie sich dünken etwas zu sein, da sie nichts sind, scheltet sie, wie ich Euch gescholten habe." ¹⁾ Liegt nicht

in dem sich hier offenbarenden Vatersinn das Geheimnis dieses Lehrers, in dem eine Kraft war, die seine Schüler besser machte?

Am Beispiel des Sokrates wird einsichtig, daß in der Übereinstimmung von Lehre und Leben die erziehende Wirkung des Lehrers gründet. Sein Bekenntnis, daß er nichts wisse, war keine rhetorische Floskel, sondern Ausdruck der Demut eines großen Lehrers. Durch sie schloß er die Herzen seiner Schüler auf und wurde so für sie zum Anruf, ja zur schmerzlichen Aufforderung, anders zu werden und nach dem Sinn ihres eigenen Lebens zu suchen.

Liebe zur Wahrheit, Streben nach Gerechtigkeit, selbstloser Dienst, Demut, Tapferkeit und Gottesfurcht treten immer wieder als die Tugenden in Erscheinung, durch welche die großen Lehrer der Menschheit ihre Schüler aus dem Schlaf der Mittelmäßigkeit emporrissen. Am Leben Pestalozzis, Sailer's, Jean La Salles, Thomas v. Aquins, Augustins und ihrer Schüler läßt sich dies ebenso deutlich nachweisen wie an den großen Lehrer-Schülerpaaren jedes anderen Kulturkreises.

Was sich dort im Licht der Geistesgeschichte vollzog, geschieht aber täglich in den unendlich vielen Schulzimmern des Erdkreises. Lehrer treten Schülern gegenüber, die ein Anrecht darauf haben, im Lehrer ein Bild des Menschen zu sehen, das ihnen die Sehnsucht schenkt, geistig, sittlich und religiös zu wachsen. Gerade dadurch gewinnt der Lehrer als Vorbild erhöhte Bedeutung als er den Schüler durch Jahre begleitet, die häufig durch eine Distanz zu den Eltern gekennzeichnet sind.

Keilhacker wies eindrucksvoll die Sehnsucht des jungen Menschen nach dem Lehrer-Vorbild nach: "Dem Schüler kommt es nämlich nicht nur auf den Lehrer im engsten Sinne an, sondern gleichzeitig auf den Lehrer als Erzieher und als persönliches Vorbild... Der Schüler will seinen Lehrer hochschätzen, seine Fähigkeiten bewundern, in ihm täglich ein praktisches Vorbild vor Augen haben." ²⁾ Auf Grund der Aussagen von rund 4000 Schüleraufsätzen stellt er diese Forderung des Schülers für alle untersuchten Schularten fest.

1) Platon: Apologie des Sokrates XXXIII, a. a. O., S. 35

2) Keilhacker, Martin: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg 1932, S. 23 und 26

Sie verstärkt sich mit zunehmendem Alter und tritt bei den Mädchen stärker hervor als bei den männlichen Jugendlichen. Der junge Mensch will im Lehrer zuerst den Mitmenschen sehen, der ihm "raten und helfen kann, der ihm durch sein Beispiel ein Führer ist auch ohne menschliche Auseinandersetzung... wehe, wenn er ihn enttäuscht." ¹⁾

Klar kommt in diesen Worten zum Ausdruck, daß im Hinschauen und Hinhorchen auf das Sosein des Lehrers Entscheidendes für die Erziehung des Schülers geschieht. Er braucht im Lehrer-Erzieher den Menschen, unter dessen Hut er den Schritt über die Familie hinaus vollzieht, dem er Vertrauen schenken kann und der ihm vertraut, immer wieder vertraut, ohne ihn dadurch zu beengen. Der Schüler sucht und ersehnt im Lehrer die Bestätigung seines Vertrauens zur Welt, weil er zu den ersten gehört, durch die der Schüler die Welt außerhalb der Familie erfährt. "Durch ihn tritt die Auslese der wirkenden Welt an den Zögling; er verfehlt den Empfänger, wenn er sie ihm in einer Gebärde des Eingriffs erscheinen läßt. Gesammelt muß sie sich in ihm haben; und das Tun aus der Sammlung hat das Antlitz des Ruhens. Das Eingreifen spaltet die ihm ausgelieferte Seele..., aber das verborgene Einwirken aus der Ganzheit des Wesens hat die gänzende Kraft". ²⁾

Nicht durch seine gewollten Maßnahmen erzieht der Lehrer, sondern dadurch, daß er ein guter Mensch ist, der das V e r t r a u e n des Kindes zu Recht besitzt. Nur in der Sphäre des Vertrauens öffnet sich das Kind dem Lehrer, nur in ihr wird menschliche Begegnung möglich. Die Erniedrigung des Kindes zum "Fall" der Beobachtung stört das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Kind und verhindert jenes liebende Umfassen des Du, so wie es ist.

Zunächst muß das Kind vom Lehrer angenommen werden wie es ist, weil es ist. Das Ausmaß an Heroismus und Opferbereitschaft wird spürbar, das ein zur Erfüllung seines Berufes entschlossenes Lehrersein fordert, täglich erneut fordert, weil da vierzig P e r s o n e n sind, denen der Lehrer an seinem Menschsein teil geben soll.

Vertrauen, Verehrung, Sehnsucht zum "Sowerden-wie" erwachsen auf dem Grund des erfüllteren Seins der Lehrperson. Weil dieser mein Lehrer als Mensch so ist, darf ich hoffen, immer wieder im Leben solchen Menschen zu begegnen. "Und so muß denn aber dieser Mensch auch wirklich da sein. Er darf sich nicht durch ein Phantom vertreten lassen: der Tod des Phantoms wäre die Katastrophe

1) Keilhacker, Martin: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg 1932, S. 70

2) Buber: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, S. 24

der ursprünglichen Kinderseele." ¹⁾ Irgendwann stirbt jedes Phantom, das an Statt des Lehrers als Spezialist, Pauker, Pedant usw. vor junge Menschen tritt; irgendwann im Leben seines Schülers erfolgt die Demaskierung dessen, was Schein war und es erweist sich, inwieweit der Lehrer zielbestimmen - der, gesinnungswandelnder Anruf zu größerer Erfüllung - V o r - b i l d - war.

Die "gewaltige Spannung" zwischen den Schülerwünschen einerseits und der offiziellen Lehrerauslese und -ausbildung andererseits, welche Keilhacker in seiner Untersuchung (1932) feststellt, ist seither sicher nicht geringer geworden. Sie hat sich wahrscheinlich noch verstärkt und wird sich noch verstärken, wenn man durch die weitere Säkularisierung der Ausbildung dem Lehrerstudenten, gleich welcher Schulart, jede Entscheidung bezüglich letzter Lebensfragen abnimmt und das Wissen und Lehren über das Kind der Konfrontierung mit der Wahrheit entzieht. Lehren und Erziehen kann man aber nur in dauernder Entscheidung für oder gegen die Wahrheit.

Erziehung durch das Vorbild ist Erziehung durch die Macht "unwillkürlicher Existenz", ist für den Lehrer "das Bewußtsein, eine bestimmte Auswahl des Seins, die Auswahl des R i c h t i g e n, dessen, was sein soll, dem werdenden Menschen gegenüber zu vertreten." ²⁾ Seit Sokrates hat sich nichts Grundsätzliches daran geändert. Als Lehrer Vorbild zu sein bedeutet jenes "väterliche und brüderliche Mahnen zur Tugend" ³⁾ durch die Macht der an der Wahrheit geprüften Lehre; mehr noch durch die Macht des eigenen sittlichen und religiösen Seins, das in Demut als Sein vom "Vater der Wahrheit" gelebt wird, selbst der dauernden Erhebung durch das "fleischgewordene Wort" bedarf und nur in dem Maße zu erziehen vermag, als es der "Schöpfer-Geist" mit Seiner Liebe durchhaucht.

Entgegen den verschwindenden Prozentsätzen, welche die Lehrer als Vorbilder ihrer Schüler bei Umfragen erzielen, halten wir dafür, daß auch heute noch eine ganz große Zahl von Lehrern das faktische Vorbild junger Menschen sind und ihnen durch ihr Sein Halt und Rat gewähren. Wir führen als Beweis Äußerungen von Schülern an, aus denen wir auf ein Vorbilderlebnis geschlossen haben. Wieder schränken wir ein: Ob es wirklich zur Nachfolge führe, kann kein Mensch beurteilen.

1) Buber: Reden, a.a.O., S. 39

2) Buber: Reden, a.a.O., S. 66

3) vgl. Platon: Apologie XVIII., a.a.O., S. 23

"Ein Mensch, der mich begeistert." (vgl. Anm. S. 122).

Mädchen, 13 Jahre: "Meine Lehrerin. Sie versteht mich... kann mit ihren Worten tief in mein Inneres eindringen, ich vertraue ihr". (E.E. 22).

Mädchen, 13 Jahre: "Es ist ein ehemaliger Lehrer... Er hat Verständnis für uns, er schreit nicht und hilft uns in seelischen Nöten... Alle haben sofort Vertrauen zu ihm. Auch ich möchte von meinen Schulkindern einmal so *verehrt* werden und soviel Verständnis aufbringen wie dieser Mann". (E.E. 23).

Mädchen, 16 Jahre: "... Es war eine Ordensschwester, Was mir besonders an ihr gefallen hat, kann ich gar nicht sagen... Sie war wirklich fromm, aber das Schöne daran war, daß sie ihre Frömmigkeit nicht so öffentlich zeigte... Auch in den Modesachen, in der Kleidung... und den Berufen" (gemeint ist sicher der Rat zu den späteren Berufen) "war sie zugänglich und lehnte es nicht ab, darüber zu sprechen wie viele andere Erwachsene es mit spöttischem Lächeln ablehnen". (E.E. 24).

Mädchen, 17 Jahre: "In der Haushaltungsschule hatten wir eine Lehrerin. ... Wenn man etwas auf dem Herzen hatte, konnte man zu ihr kommen und sie machte einem bestimmt wieder Mut. Sie nahm sich der Kinder so an, die entweder Mutter oder Vater verloren hatten... ich denke immer gern an sie zurück." (E.E. 26).

Mädchen, 18 Jahre: "Eine frühere Lehrerin... Man merkte nie, daß sie sich ihres Wissens wegen über uns erhob, sondern eher wie eine Freundin uns zur Seite stand, uns förderte, ermunterte und ermutigte..." (E.E. 27).

Junge, 18 Jahre: "... er ist Lehrer... Eigenschaften: ernst, aber auch ... humorvoll; verständnisvoller Berater und Freund für die Jugendlichen... tief religiös, aber nicht angehaucht von der sog. "frommen Haltung", sondern aus einer inneren echten Einstellung und Überzeugung... Die Jugend braucht einen Halt, ein Bild, zu dem es in Ehrfurcht aufschauen kann..." (E.E. 28).

Junge, 19 Jahre: "... einer meiner Lehrer begeisterte mich wirklich. Nicht deshalb, weil er ein wissenschaftlicher Geistesakrobat war oder außerordentliche Fähigkeiten besessen hätte, sondern weil er selbst so begeistert war, daß ich gar nicht anders konnte... er war ein Mensch, ... dem ich alles anvertrauen konnte. In meiner Niedergeschlagenheit mußte und muß ich noch heute an ihn denken; er kann mich aufrichten..." (E.E. 29).

Junge, 20 Jahre: "... Volksschullehrer, ... er besaß Autorität, doch war diese nicht erzwungen, sondern man fühlte sich ihm gegenüber verpflichtet zu gehorchen... Selbst tief religiös, konnte er ... großen Einfluß auf das Leben seiner Schüler gewinnen.. bescheiden, aber nicht schüchtern... Fröhlichkeit stand bei ihm an erster Stelle... was er tat, schien natürlich und ungekünstelt..." (E.E. 30). (Eigene Sperrungen).

Was hinter den Worten dieser jungen Menschen an Bedeutung für deren ganzes Leben steht, entzieht sich unserer Beurteilung. Als sicher dürfen wir annehmen, daß für sie der Lehrer oder die Lehrerin Menschen waren, die in ihnen die Sehnsucht erweckten, zu werden, wie sie; somit sind oder waren diese Lehrer ihren Schülern Vorbild.

f) Der Meister

So sehr empfindet Martin Buber die innere Verwandtschaft des Lehrers mit dem Meister, daß er diesen das "Vorbild des Lehrers" nennt. Er will damit sagen, daß der Lehrer ähnlich dem Meister durch sein ganzes Tun und Sein erziehen müsse, "so als t ä t e er nicht". ¹⁾

Tatsächlich wird am Verhältnis des Meisters zum Lehrling das unmittelbare, ganzheitliche Bezogensein des Lehrenden auf den Lernenden und umgekehrt noch deutlicher sichtbar als am Verhältnis des Lehrers zum Schüler. Buber erschaut den innigen Meister-Jünger-Bezug, der die Vertiefung des Meister-Lehrling-Bezuges darstellt, in großartiger Weise:

1) vgl. Buber: Reden, a.a.O., S. 24

"Da lebte ein Meister, ein Philosoph etwa oder ein Erzschnied, seine Gesellen und Lehrlinge lebten mit ihm, sie lernten, was von seinem Hand- oder Kopfwerk er sie lehrte. indem er sie daran teilnehmen ließ, aber sie lernten auch, ohne daß sie oder er sich damit befaßt hätten, lernten, ohne es zu merken, das Mysterium des personhaften Lebens, sie empfangen den Geist". 1)

Aus der tiefen Verbundenheit solcher Gemeinschaft wird die erzieherische Bedeutung des Handwerksmeisters verständlich, die mit der des Vaters verglichen werden kann. Das Verschwinden der alten Meisterlehre muß in diesem Zusammenhang als ein schier unersetzlicher Verlust bezeichnet werden. Erziehung war nicht ein vom Beruf abgelöstes Tun, sondern vollzog sich in innigster Verflechtung mit ihm. Der Lehrling war nicht nur der einen bestimmten Beruf Erlernende, sondern er war auch der Junger, in der Gefolgschaft des Meisters stehend.

Vom Meister wurde er nach einer gewissen Probezeit ausdrücklich unter seine "Jünger" aufgenommen: "Du bist bisher Junge gewesen und hast Dich zu den Jungen gehalten, jetzt wirst Du Jünger und wirst Dich zu den Jungern halten, wird Dir aber Gott die Gnade verleihen, daß Du in den Gesellenstand trittst, so wirst Du es auch mit ehrlichen Gesellen halten." 2) Es bedarf keines Beweises, daß in solcher Jüngerschaft ein erzieherischer Einfluß stattfand, der in erster Linie von der Person des Meisters ausging, die sich als Vorbild darbot. Ähnlich wie in der Familie der Vater wirkte der Meister vielleicht gar nicht so sehr als Einzelperson auf die Einzelperson, sondern durch die Atmosphäre, die er in der Werkstatt und in der Hausgemeinschaft bestimmte.

Wer heute dem ins Berufsleben tretenden jungen Menschen als Chef, Vorarbeiter, Betriebsrat usw. gegenübertritt, übt immer nur eine Teilfunktion dessen aus, was früher die Person des Meisters bzw. des Gesellen verkörperte. Der dringenden Notwendigkeit nach Führung und Erziehung durch einen Menschen, der an ihm als Mensch interessiert ist, ihn als Mensch ernst nimmt, für ihn als Mensch Verantwortung übernimmt, trägt der moderne Betrieb in der überwiegenden Zahl der Fälle keine Rechnung. Dieser junge Mensch ist "Aulernling", um "Arbeitskraft" zu werden. Sein Hunger nach personaler Erhebung durch das Vorbild eines Menschen, der ihn in seiner Ganzheit voranleitet, bleibt zumeist ungestillt. Wer kann es ihm verübeln, wenn er sich "Ersatz" sucht?

1) Buber: Reden, a.a.O., S. 23.

2) Stahl, W.: Das deutsche Handwerk, zit. aus Willmann, a.a.O., S. 169.

In unseren Erhebungen, die sich zu ungefähr einem Drittel auf Berufsschüler erstreckten, fanden wir so gut wie keine Äußerungen, die mit einiger Sicherheit auf den Meister als Vorbild schließen ließen. (Wir werten dies nicht als "Beweis", daß es den Meister als Vorbild überhaupt nicht mehr gibt!) Zwar wurde der Meister des öfteren angeführt, doch geschah dies immer wegen seiner Tüchtigkeit im Beruf, wegen seiner Leistung und seiner Erfolge. In diesen Fällen wirkt der Meister als Beispiel, nicht als Vorbild, da offenbar nicht der Mensch in seiner Ganzheit Gegenstand des verehrenden Aufschauens war, sondern der Meister als einer, der tüchtig ist, viel leistet und Erfolg hat. Diese Tüchtigkeit besagt aber für das Gegebensein eines Vorbildes zunächst noch nicht viel. Nicht auf die Tüchtigkeit kommt es beim Vorbild an, sondern auf die Tugend.

In einer einzigen Äußerung unserer Erhebungen fanden wir Anhaltspunkte dafür, daß nicht nur das Können und die Leistung des Meisters richtungsweisend wirkte, sondern seine persönliche Güte. Eine Schneiderin, 21 Jahre, nennt auf die Frage nach Menschen, die sie früher begeisterten, ihren Lehrmeister. Die Frage: "Welche Eigenschaften an der genannten Person schätzen Sie besonders?", beantwortet sie folgendermassen: "Das große Können, die Ausgeglichenheit, die Ruhe, die Gerechtigkeit und d e n guten Menschen." (E. E. 31; eigene Sperrung).

Die Frage, welche Bedeutung der Meister als Vorbild für den jungen Menschen heute besitzt, müssen wir leider dahin beantworten, daß es den Meister im vollen Sinne dieses Wortes kaum noch gibt. Die geistig-personale Kümmersituation, in der sich die überwiegende Zahl der Lehrlinge im Handwerk und der Anlernlinge in der Industrie befinden, gehört zu den schwersten Mißständen unserer gegenwärtigen Gesellschaft. Wir vermögen noch nicht zu erkennen, welche Gestalt an die Stelle des Meisters treten könnte; daß sie, so wie sie bis in unser Jahrhundert hinein die Heranführung der meisten jungen Menschen an den Beruf und das Leben bestimmte, der Vergangenheit angehört, ist offensichtlich.

Lehrlingsheime, Lehrwerkstätten und Betriebsschulen werden in steigendem Maß an die Stelle der Meisterlehre treten. Der großzügige Ausbau der Berufsschulen dürfte eine andere Möglichkeit sein, sowohl die Ausbildung für den Beruf als auch die Emporbildung des personal-geistigen Lebens durch den Dialog mit "Meistern" im weiteren Sinne zu ermöglichen. Der Ruf nach dem Lehrer-Meister, der seinen Schüler-Lehrling teilnehmen läßt an seinem Leben und ihm den Sinn für den Lebensberuf, darüber hinaus für das Leben überhaupt, er-

schließt, ist zutiefst der Ruf nach väterlich-brüderlicher Gesinnung im Bereich der Arbeitswelt. Von seinem Gehörtwerden wird es u. a. abhängen, ob das stürmisch anbrechende Zeitalter der Automation und Atomisierung ein menschliches sein wird oder ob der Mensch weiterhin nach seiner Stellung im Produktionsprozeß gewertet - d. h. entwürdigt wird.

Durch zahlreiche Gespräche, die wir im Hinblick auf unser Thema mit jungen berufstätigen Menschen führten, als erzieherischer Betreuer eines Lehrlingsheimes und als Jugendführer konnten wir Einblick in die Lage der Lehrlinge und Jungarbeiter gewinnen. Wir kamen zu der Überzeugung, daß sie sich zutiefst nach dem Meister sehnen, der sie kraft seiner Wesensgüte zur Nachfolge auffordert, der ihnen die Teilnahme an seinem personalen Sein ermöglicht, der ihnen Vorbild ist.

Größe und Würde des Meisters werden nicht gerettet werden können, wenn der einzelne Meister oder diejenigen, welche seine Aufgaben in der Arbeitswelt übernommen haben, nicht die Verantwortung bejahen, die sie als Menschen für den Menschen ihres Arbeitsbereiches tragen. Uneingeschränkt gilt hier, was Leo XIII. für die Lösung der Arbeiterfrage grundsätzlich ausführte: "Es ist nicht möglich, fürs irdische Leben eine sichere Richtschnur zu gewinnen, wenn wir nicht vom zukünftigen, unsterblichen Leben ausgehen..." 1)

Meister ist einer noch nicht durch sein berufliches Können, Lehrer ist einer noch nicht durch sein Wissen, Vater ist einer noch nicht durch das biologische Faktum der Zeugung; erst durch jenes "auf das Ziel des Menschseins - Verweisende" wird der Mensch Meister, Lehrer, Vater im eigentlichen Sinne; erst als Vorbild auf das Urbild hin kommt er zur Erfüllung seines Berufes.

3. Übernatürliche Vorbilder

a) Die Heiligen

Bereits an mehreren Stellen dieser Untersuchung machten wir deutlich, daß durch die Taufe für die Erziehung in Theorie und Praxis eine neue Wirklichkeit gegeben ist. Das getaufte Kind kann nicht mehr so betrachtet werden als

1) Leo XIII: Rerum novarum 37, zit. aus Lugmayer a. a. O., S. 23.

wäre es nicht getauft; der getaufte Erzieher kann nicht mehr so erziehen als wäre er ein Heide. Geburt u n d Wiedergeburt, natürliches u n d übernatürliches Leben bestimmen in unlösbarer Zusammengehörigkeit Wesen und Sein des Menschen. Ziele und Wege der Erziehung können nur im Hinblick auf die g a n z e Wirklichkeit des Menschen richtig oder falsch sein.

Das Vorbild als "Bild auf das Ziel hin" besitzt Anspruch auf Nachfolge, weil in seinem Sein das Ziel aufleuchtet, weil es den Hunger nach dem Ziel weckt und die Wege zum Ziel finden hilft. Dieses Ziel ist für den Getauften Christus in der Einheit mit dem Vater und dem Geist. "Durch Ihn und mit Ihm und in Ihm" (röm. -kath. Liturgie) findet der Christ zur Erfüllung seines Lebenssinnes.

Ohne Zweifel kommt in einer Erziehung, deren innerstes Anliegen es ist, den Menschen zu heiligen, den Heiligen-Menschen, in denen die Heiligkeit bereits Wirklichkeit geworden ist - eine außerordentliche Bedeutung zu. Wir denken dabei nicht allein an die kanonisierten Heiligen, sondern zunächst an die Menschen, mit denen das Kind lebt und an denen es ganzes, heiles, heiliges Menschsein erfahren sollte.

Das im Kinde bei der Taufe durch Christus in Verbindung mit der Kirche gezeugte heilige Sein verlangt nach dauernder Belebung und Förderung durch Menschen, die sich selbst nach der Heiligkeit sehnen. An den Beispielen Augustins und Theresia von Lisieuxs zeigten wir, wie entscheidend das Vorbild der heiligen Mutter bzw. des Vaters, Gesinnung und Lebensziel der Kinder mitbestimmen. Im normalen Fall sollte es so sein, daß die Eltern vom Kinde als Menschen erlebt werden, die trotz ihrer Sünden und Schwächen auf das Lebensziel verweisen, indem sie in ihren Lebensweg das Ziel einbeziehen. Wo dies nicht der Fall ist, kann man für den Getauften nicht mehr in vollem Sinne von Vorbild sprechen; denn eines der entscheidenden Merkmale des Vorbildes ist seine zielbestimmende Bedeutung. Für das getaufte Kind kann aber kein anderes Ziel mehr gesetzt werden, als das in der Taufe seinem Sein unauslöschlich eingeschaffene: Christus. Eltern, überhaupt Erzieher, die nicht auf dieses Seinsziel des Getauften hinleben, können für das getaufte Kind demnach nicht Vorbild sein, sondern höchstens Beispiel für einen Teilbereich des Sittlichen geben. Die Forderung der Eltern und der Kirche nach der Bekenntnisschule beruht wesentlich auf dieser Tatsache.

Wenn wir für den Erzieher das Hinleben auf das Seinsziel als Voraussetzung für das Vorbildsein bezeichnen, denken wir durchaus nicht an jene blutleere Moralität und jenes frömmelnde Getue, welche die Heiligkeit so in Verruf gebracht haben. Wir denken vielmehr an die Heiligkeit, wie sie durch Men-

schen mit "Fleisch und Blut" vorgelebt wurde; wir denken an die Heiligen.

Sinn ihrer Verehrung ist es, durch die Betrachtung ihres Lebens zur Nachfolge ermutigt und durch die Anrufung ihrer Fürbitte der Gnadenhilfe Gottes teilhaftig zu werden. Es ist gar nicht abzusehen, welcher Verarmung das sittlich-religiöse Leben durch das Verschwinden der Heiligenverehrung aus Familie und Schule entgegengeht. Der evangelische Theologe Walter Nigg sagt mit Recht: "Als ein tragisches Verhängnis ohnegleichen muß der Prozeß der Verdämmerung der grandiosen Heiligenwelt bezeichnet werden." ¹⁾

Sicher trug zu dieser "Verdämmerung der Heiligenwelt" jene salbungsvollen, wundersüchtige Hagiographie alten Stils bei, die den ringenden, fallenden und siegenden Menschen unter einer Schicht "erbaulicher" Legenden begrub. Kein Wunder, daß diese "Heiligen" mit dem Ende des Märchenzeitalters ihre Vorbildmächtigkeit einbüßen.

Als Beispiel dafür, wie wenig anziehend für junge Menschen diese Art der Heiligenbetrachtung ist, führen wir einige Äußerungen aus Aufsätzen an:

Junge, 17 Jahre: "Einen Heiligen werden sich aber auch bei der katholischen Jugend nur sehr wenige zum Vorbild nennen. Vielleicht kommt es daher, daß dieser in seiner ganzen Haltung so sehr ideal erscheint, daß man gar nicht auf die Idee kommt..." (E. E. 32)

Mädchen, 19 Jahre: "... Ich konnte mir vorstellen, daß das Vorbild ein Heiliger oder eine Heilige ist. Aber es fehlt uns modernen Menschen mehr oder weniger der Zugang zu diesen Menschen. Sie sind zu sehr verniedlicht und mit einem zu breiten Heiligenschein umgeben, als daß sie uns als Menschen ansprechen könnten..." (E. E. 33)

Junge, 19 Jahre: "... Zu Heiligen hatte ich wenig "Beziehungen", da mich ihre Lebensbeschreibungen meistens abgestoßen haben. Vielleicht war ich überheblich, jedenfalls kamen sie mir meist kitschig und unecht vor..." (E. E. 34)

1) Nigg, Walter: Große Heilige, Zürich, 1949, S. 11

Diese Äußerungen zeigen deutlich, daß es sehr oft nicht mangelnder Wille ist, der die Heiligenverehrung an den Rand des Erziehungsgeschehens gedrängt hat. Eine neue Schau der Heiligen, die der Bewußtseinslage des modernen Menschen gerecht wird, würde sicher dazu beitragen, daß diese als Vorbilder auch die Herzen junger Menschen ergreifen und sie so zur Erkenntnis der Wahrheit führen. Eine Reihe von neueren Werken kommt der Forderung nach Echtheit und Lebensnähe entgegen.¹⁾

Zweifellos wird die Erneuerung der Hagiographie dazu beitragen, das am Bild und nicht am Begriff orientierte Denken des Herzens wieder zu beleben, welches für das Gespräch mit den Heiligen notwendig ist. Beweis dafür bieten die zahlreichen Litaneien zu den Heiligen, die an Bildkraft nicht zu übertreffen sind: "Du Sitz der Weisheit! Du geheimnisvolle Rose! Du Turm Davids! Du Königin aller Heiligen!" (Lauretanische Litanei!)

Die moderne Hagiographie sieht ihre Hauptaufgabe keineswegs in der Vertuschung der Schwächen und Schatten, die im Leben jedes Heiligen zu finden sind, sondern sie berichtet diese wahrheitsgetreu. Dadurch erhöht sie nicht nur ihre Glaubwürdigkeit, sondern sie rückt den Heiligen in die Nähe des suchenden Menschen. Der Heilige wird nicht mehr als der "moralische Athlet" gesehen, sondern als Mensch, dessen entscheidende "Eigenleistung" es war, sich der Gnade Gottes zu öffnen, sich durch Christus heiligen zu lassen. Heiligkeit wird nicht mehr als etwas Selbsterrungenes betrachtet, sondern als das, was es ist: gottverliehene Teilhabe an der Wahrheit. Sie erscheint nicht mehr als etwas, das im Bereich des menschlichen Willens liegt, sondern als das durch das Opfer Christi erkaufte Geschenk der Gnade.

Verehrung der Heiligen, Betrachtung ihres Lebens, ihre Anrufung als Fürbitter werden so zu Formen der Nachfolge Christi; denn jeder Heilige macht auf seine persönliche Weise sichtbar, welche Freiheit über die Welt derjenige gewinnt, der ein Jünger des Gottessohnes wird. Als Söhne und Brüder Christi, als Menschen, die ihr Leben hingaben, gewannen sie zielbestimmende und gesinnungswandelnde Macht über Menschen ihrer Umgebung, ja über Menschen ferner Kontinente und Jahrhunderte.

1) Anmerkung: H. Hümmeler: Helden und Heilige; W. Hünemann: Der endlose Chor; H. Kunkel: Jugendbrevier; V. Krug: Unsere Namenspatrone; W. Nigg: Große Heilige; Th. Steinbüchel: Große Gestalten des Abendlandes.

Unwägbar ist die Bedeutung, welche den Heiligen in der Erziehung des Menschen zum Heil zukommt. Ihr Wirken vollzieht sich jenseits der Erfahrungswissenschaft. Wir vergegenwärtigen uns mit Staunen den Dialog, der zwischen Theresia von Avila und Johannes vom Kreuz stattfand. Aus ihm erwuchs die Erneuerung eines ganzen Ordens! "Für Johannes ... war es einer der größten Glücksfälle seines Lebens, daß er in verhältnismäßig jungen Jahren dem entscheidenden Menschen seines Lebens begegnete, der bereits jenes Sein verkörperte, nach welchem er noch suchte..." ¹⁾ Und doch war Theresia nicht nur die Gebende. Obwohl sie 27 Jahre älter war als Johannes, nannte sie ihn immer wieder den "Vater ihrer Seele". Dabei müssen wir noch die Verschiedenheit der Charaktere und des Äußeren bedenken: Theresia eine außergewöhnlich schöne Frau mit heftigem Temperament - Johannes von unansehnlichem Äußeren, von schwächlicher Gesundheit und ganz nach innen gerichtetem Wesen. Was beide so verband, war ihre Hingabefähigkeit für die Sache Gottes. Das Vorbild des anderen befähigte zu noch entschiedenerer Nachfolge Christi. Durch sie gelangten sowohl Theresia als auch Johannes zur vollen Ausprägung ihrer Eigenart.

Niemand vermag die Wirkung dieser beiden Heiligen auf die Geschichte Spaniens, ja der Kirche, aber auch auf das Leben ungezählter Menschen zu erfassen. Theresia von Lisieux blickt zu ihnen ebenso in tiefer Verehrung auf wie Edith Stein, welche die "Kreuzeswissenschaft" ihres "Vaters" nicht nur in geistvoller Weise betrachtete, sondern bis zum furchtbaren Ende lebte. "Nachfolge Christi auf dem Wege des Kreuzes" ²⁾ war für sie im letzten auch der Gang in den Gasofen der Vernichtung. Als eine Mächtige des Geistes und der Heiligkeit wirkt Edith Stein aus solcher Übereinstimmung von Lehre und Leben "ihre" Wunder - wird sie "Bild auf das Ziel hin". "...die höchste Vollkommenheit eines jeden Wesens in seinem Rang und auf seiner Stufe ist es, nach seiner Befähigung und seinem Vermögen sich zu erheben und zu wachsen zum Bilde Gottes". ³⁾ Hören wir noch, was Johannes vom Kreuz, der seine Mitbrüder flehentlich bat, nicht ihm, sondern Christus nachzufolgen, über das Vorbild sagt: "Nimm dir nie einen Menschen, so heilig er auch sein mag, zum Vorbild für dein Handeln, da der böse Feind dir seine Unvollkommenheiten vor Augen rückt! Folge vielmehr Jesus Christus nach, der die höchste Vollkommenheit und Heiligkeit ist und du wirst nie irre gehen!" ⁴⁾

1) Nigg: a. a. O., S. 225

2) Stein, Edith: Kreuzeswissenschaft, Studie über Johannes a Cruce
Freiburg 1950, S. 3.

3) Stein: Kreuzeswissenschaft, a. a. O., S. 252

4) Johannes vom Kreuz: Gesammelte Werke, Bd. 5, zit. aus Nigg, a. a. O., S. 263

Wir mögen uns in das Leben eines beliebigen Heiligen vertiefen: aus ihm leuchtet uns die Tugend der Demut entgegen, das Wissen um die eigene Armut gegenüber der Größe Gottes. In dieser Demut aber vor Gott und den Menschen gründet die Macht der Heiligen, der sich der Mensch kaum entziehen kann, wenn er nur einmal vom Feuer der Hingabe erwärmt wurde, das in ihren Herzen brannte. Am Vorbild der Heiligen, der kanonisierten und unbekannten, der verstorbenen und der lebenden wird deutlich, daß alles menschliche Vorbildsein ein vorläufiges ein "Über-sich-hinaus" auf Christus hin ist, in dem das menschliche Sehnen nach Erfüllung sein Ziel findet, da Christus in der Einheit mit dem Vater und dem Geist das Urbild des Menschen ist.

Die in der Kirche gepflegte Verehrung der Heiligen ist, als pädagogisches Phänomen betrachtet, Vorbilderziehung. Buchstäblich werden die Bilder bestimmter Heiliger den Gläubigen vor die Augen gestellt. "Damit aber auch unsere Sinne Anregung zum Guten finden, ist es der Wunsch der Kirche, daß in unseren Gotteshäusern die Bilder der Heiligen stehen..."¹⁾ Ausdrücklich nennt Pius XII. die Heiligen "Vorbilder", welche die Gläubigen anregen sollen, "sich mit den Tugenden des göttlichen Erlösers selbst zu schmücken." ²⁾

Peter Dörfler weist die große Bedeutung nach, welche die Heiligenverehrung bereits in den ersten christlichen Jahrhunderten für das Glaubens- und Sittenleben, aber auch für die Kunst der jungen Kirche, besaß.³⁾ Ohne den lebendigen Glauben der ersten Christen, daß sie mit den Heiligen des Himmels die durch keine Gewalt zerstörbare Gemeinschaft der Heiligen sind, wäre die Kirchengeschichte jener Jahrhunderte gar nicht zu verstehen. Im Grunde gilt dies auch für die Gegenwart; dies wird durch die Berichte über die verfolgte Kirche immer wieder bewiesen.

Das Leben in der Gemeinschaft der Heiligen ist durch die Taufe für den Christen der "Normalzustand". Was liegt näher, als durch die Verehrung eines bestimmten Heiligen, von dessen Bild man sich besonders ergriffen fühlt, der Verbundenheit mit der Gemeinschaft der Heiligen eine ganz persönliche Note zu verleihen. Ob dieser Heilige der Namenspatron sein soll, bleibe dahingestellt. So richtig die diesbezügliche Forderung Schneiders im Grundsätzlichen ist, so problematisch ist ihre praktische Verwirklichung.⁴⁾

1) und 2) Pius XII: Mediator Dei III., Enzyklika über die heilige Liturgie, Karlsruhe 1948, S. 74 f.

3) vgl. Dörfler, Peter: Die Anfänge der Heiligenverehrung, München 1913, bes. II. Teil, S. 156 ff.

4) Schneider, Friedrich: Katholische Familienerziehung, Freiburg 1951, bes. Teil VI, S. 54 ff.

Häufig wird es eben so sein, daß der von Eltern und Paten gewählte Namenspatron dem jungen Menschen vielleicht gerade in entscheidenden Jahren seines Lebens nichts sagt, während ihn ein anderer Heiliger zu begeistern vermag. Es wäre in diesem Falle falsch, wenn er sich auf seinen Namenspatron als Vorbild festgelegt fühlte. Das Wesen der Vorbildnachfolge ist ja gerade durch das freie Spiel persönlicher Annahme und Ablehnung gekennzeichnet. Wir würden die Verehrung des Namenspatrons, Feier des Namenstages und die dazugehörigen Bräuche mehr unter den Gesichtspunkt stellen, daß durch sie das Kind grundsätzlich das Aufschauen zu den Heiligen erlernen und erfahren soll. Welcher Heilige es dann innerlich so ergreifen wird, daß er ihm zum Vorbild wird, muß der Erzieher dem Wirken der Gnade und der Entscheidung des Kindes bzw. Jugendlichen überlassen.

Wahrscheinlich werden es in den verschiedenen Entwicklungsphasen und Lebensaltern verschiedene Heilige sein, die als erzieherisches Vorbild Bedeutung erlangen. Aufgabe einer Erziehung, der es um den jungen Menschen in seiner Ganzheit geht, ist es, die Heiligen in ihrer erregenden Aktualität für eben diese Situation und in ihrer überzeitlichen Gültigkeit so aufleuchten zu lassen, daß sie dem jungen Menschen das Erlebnis des Staunens und Aufschauens schenken.

Wo es dem ergriffenen Wort des Erziehers gelingt, etwas von der Höhenluft, in der die Heiligen atmeten, spürbar werden zu lassen, das Bild eines Heiligen zu lebendiger Gegenwart zu erwecken, dort wird dieser Heilige seine Jünger erwählen, die ihm eine Wegstrecke ihres Lebens nachfolgen, um an seinem Sein teilzuhaben. Sinn und Ziel aller Heiligenverehrung aber ist es, zur Nachfolge Christi zu führen.

Als Spiegel, die Seine Heiligkeit in der Gebrochenheit menschlicher Existenz aufstrahlen lassen, als gelebte Frohbotschaft sind die Heiligen - wir verstehen hier den Begriff im weiteren Sinne - die Helfer Gottes. An ihnen wird die gottgestiftete Tugendordnung schaubar und als die rechte Ordnung menschlichen Seins und Daseins erfahren. "Je erhabener... die Heiligen sind, um so reiner bewahren sie den rechten Begriff der menschlichen Wahrheiten jeder Ordnung und jeder Art" ¹⁾. Der seiner Berufung als Mensch nach der ganzen Tiefe seines Seins gerecht werdende Mensch ist der gerechte, der heilige Mensch. Wo immer er in das Leben eines anderen Menschen tritt, dort wird das an vielen Stellen zerschnittene Band zwischen Ursprung, Erzie-

1) Hello, Ernest: Mensch und Mysterium, Graz-Salzburg-Wien 1949, S. 123

hung und Vollendung des Menschen wieder geknüpft. Für die Erziehung ist die Bedeutung des Heiligen entscheidend dadurch gegeben, daß er als Vorbild das Herz des jungen Menschen ergreift und ihm die Sehnsucht schenkt, Gott ähnlicher zu werden.

b) Der Heilige: Jesus Christus

Im letzten Abschnitt sprachen wir von Christus als dem Ziel der Erziehung. Damit ist zugleich gesagt, daß die dem Sein des getauften Kindes entsprechende Erziehung - letztlich auf die Vollendung des Menschen zum Bilde Gottes zielend - Mitwirken am Heilsgeschehen ist. Es ist gar nicht denkbar, daß auch nur ein Teilbereich der Erziehung, z.B. die Schulerziehung, aus der Beziehung zum Seinsziel des Zöglings gelöst werden könnte. Geschieht dies dennoch, dann wird Erziehung zum "Fitmachen" für die wenigen Jahre des Lebens auf dieser Welt. Ungewollt beteiligt sie sich dann an der Erniedrigung des Menschen zur "bestia fabra".

Wir vermögen nicht zu erkennen, was sonst die Würde des Menschen, damit aber auch die Bedeutung der Erziehung, vor dem Sog eines glanzlosen Daseins bloßer Innerweltlichkeit bewahren könnte als die Besinnung auf die ontisch verankerte Tatsache, daß der Mensch ein Kind Gottes ist, das durch die Erlösungstat Christi zur ewigen Schau der Dreifaltigkeit wiederberufen wurde.

Von Christus als dem Ziel der Erziehung zu sprechen bedeutet notwendig, ihn als den mit dem Vater und dem Heiligen Geist wesenseinen Gott zu begreifen; denn die Erschaffung des Menschen "nach dem Bilde Gottes" darf man nach Thomas "nicht so verstehen, als habe der Vater den Menschen nur nach dem Bilde des Sohnes geschaffen... sondern man muß es so verstehen, daß Gott der Dreieinige den Menschen nach Seinem Bilde schuf, d.h. nach dem Bilde der ganzen Dreieinigkeit"¹⁾. In diesem Erschaffensein "nach dem Bilde der ganzen Dreieinigkeit" gründet die über den Tod hinausverlangende Sehnsucht des Menschen, in der Schau Gottes ewig glücklich zu sein.

Unser Anliegen ist es nun, von Jesu Bedeutung als Vorbild, als Wegbereiter zu jenem Ziel zu handeln. Um der Gefahr zu entgehen, im Gottessohn primär einen Sittenlehrer zu sehen, machten wir an mehreren Stellen dieser

1) Thomas: Sum.theol. I,1, qu. 93, a.5. a.a.O., S. 64

Arbeit auf die Notwendigkeit der Taufe aufmerksam. Einer Vermenschlichung Gottes ist damit ebenso begegnet wie der Vergöttlichung des Menschen im Sinne einer christusgleichen Teilhabe am trinitarischen Leben. Der Mensch ist und bleibt auch als Getaufte(r) und Heiliger Geschöpf; ja er wird durch die Taufe erst wieder im vollen Sinne dieses Wortes Geschöpf, ein Wesen, das zu seinem Schöpfer in der rechten Seinsverbindung steht.

Wiederermöglicht wurde dem Menschen der seinsgerechte Bezug zu Ursprung und Ziel durch Christus. Durch seine Menschwerdung, sein Leben und sein Wort, durch sein Leiden und Sterben, endlich durch seine Auferstehung und Himmelfahrt wurde er d e r W e g zum Vater. Er wurde "Bruder in seinen Brüdern, ... arm in den Armen, ... reich in den Reichen, ... Lehrer und Priester in den Priestern, Jesus Christus als Herrscher in den Fürsten... Denn durch seine Herrlichkeit ist er alles, was groß ist, da er Gott ist, und durch sein sterbliches Leben ist er alles, was armselig und niedrig ist. Deshalb, um in allen Personen sein zu können und um V o r b i l d jeder Lebenslage zu s e i n , nahm er diese unglückliche Seinslage auf sich." ¹⁾ (eigene Sperrung!)

Wir legten immer wieder dar, daß die wesentlichen Kennzeichen des Vorbildes sind: die Gesinnung des Nachfolgenden emporzubilden oder zu wandeln und auf das Ziel zu verweisen, beides aber so zu tun, daß der Nachfolgende in Freiheit sich selbst finde.

Von wem könnten wir daher in umfassenderer Weise als Vorbild sprechen als von Jesus? Er vermochte und vermag die Gesinnung seiner Jünger zu wandeln und Er verweist kraft seines ganzen Gott-Menschseins in unvergleichlicher Weise auf das Ziel. Und doch zerstört sein Anruf zur Nachfolge die Freiheit des Angerufenen nicht, sondern befreit diesen zu seinem eigentlichen Selbst. Sogar Paulus wird durch seine Berufung zur Nachfolge nicht einfach überwältigt. Er bleibt durchaus er selbst, wenn er fragt: "Herr, wer bist Du?" Nach der Antwort: "Ich bin Jesus, den Du verfolgst" fragt er wiederum: "Herr, was willst Du, daß ich tun soll?" (vgl. Apg. 9, 5 u. 6). Der dialogische Charakter bleibt in jenem Gespräch durchaus erhalten.

1) Pascal, Blaise: Über die Religion (Pensées), zit. aus Pascal, hersg. von Reinhold Schneider, Frankfurt-Hamburg 1954, S. 220 f.

Die Evangelisten legen beredtes Zeugnis davon ab, wie schwer es Jesus fiel, die Gesinnung seiner Jünger wirklich zu wandeln, vor allen Dingen ihnen begreiflich zu machen, daß durch Ihn und in Ihm der Vater lebendige Gegenwart ist: "Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben. Niemand kommt zum Vater als durch mich. Wenn ihr mich kennen würdet, so würdet ihr auch meinen Vater kennen. Jedoch von nun an kennt ihr ihn, ihr habt ihn ja gesehen". Da sprach Philippus zu ihm: "Herr, zeige uns den Vater, und das ist uns genug". Und Jesus sprach zu ihm: "So lange schon bin ich bei euch, und du kennst mich immer noch nicht, Philippus?" (Joh. 14, 6-9).

Aus diesen Zeugnissen geht hervor, daß die Erwählung zum Jünger Jesu, das Eingriffensein durch Ihn erst in der, Lebensweg und Lebensziel bestimmenden, Nachfolge zur Wirkung kommt. Die Nachfolge Jesu muß Grundhaltung menschlichen "In-der-Welt-seins" werden, wenn der Mensch immer mehr zum Bilde Gottes umgestaltet werden soll.

Jesus Christus, der Logos in Person von Ewigkeit her, wurde Mensch, um der Menschheit das durch die Schuld der Stammeltern verlorene Bild ihrer Seinsbestimmung wiederzuschicken. Er ist das ein für allemal erschienene Bild des Menschen, wie er werden soll.

Nachfolge Christi hat nichts zu tun mit der von Thielicke befürchteten "Erniedrigung Christi"¹⁾, weil sich Christus in einer alle menschliche Fassungskraft sprengenden Weise selbst erniedrigte und weil Nachfolge Christi, wo immer sie diesen Namen verdient, Nachfolge in Demut ist.

Trotz aller Vorbehalte, die heute, zum Teil mit Recht, gegen Thomas von Kempens Buch von der Nachfolge Christi erhoben werden, halten wir dafür, daß in ihm deren Geist in gültiger Weise zum Ausdruck kommt. An denen, die Christus nachfolgten, macht Thomas von Kempen die Tugenden des Meisters sichtbar.²⁾ Christus wird zum Maß und Quell menschlicher Vollendung, wie es bereits Augustinus ausdrückte: "Das ist das Werk der Geistesgeburt, daß aus irdischen Menschen himmlische werden."³⁾

Der entscheidende Beitrag des Menschen, in der Nachfolge Christi Ihm ähnlich zu werden, geschieht dadurch, daß er sich vom Bilde Christi, sei es dem des Kindes in der Krippe, dem des am Kreuz Geopferten oder dem des in Herrlichkeit Wiederkommenden ergreifen läßt und in ihm und durch ihn *a b e t e t*. Christus wird für den Menschen, der ihm nachfolgt, zum eigentlichen

1) Thielicke, Helmut: Theologische Ethik I, Tübingen 1951, S. 307

2) vgl. Thomas von Kempen: Wegweisung zu geistlichem Leben XVIII, Berlin o.J., S. 25

3) Augustinus: De peccat., zit. aus Mausbach a.a.O., S. 130

Bildner und Erzieher. Er und nicht der Mensch wirkt das Entscheidende, indem Er ihn erwählt. Nachfolge Christi ist mehr ein "Dem-Herrn-leben" als ein "Sich-selbst-leben"; sie lebt wesentlicher in der Kontemplation, im Gebet und Opfer, als im Willen und in der Tat. Sie ist höchste Aktivität des Seins, nicht des Tuns.

Zweifellos müßten in der bisher als verbindlich angesehenen Pädagogik eine Reihe von Denkansätzen radikal revidiert werden, wenn sie dem Geist der Nachfolge Christi gerecht werden sollte. Wir meinen insbesondere jene verkappten Lehren von der Selbsterlösung durch die Tat, die mehr oder weniger deutlich in den pädagogischen Strömungen dieses Jahrhunderts erkennbar sind: "Deshalb liegt für den Abendländer, der eine Kultur will die Erlösung nicht in der kontemplativen Hingabe an etwas, das schon ist und uns nur überkame, sondern darin, daß wir uns strebend bemühen, Nur dem Handelnden kommt die Gnade. Nur wer an sich arbeitet, verhilft der Gottheit zum Durchbruch. Der Passive aber empfängt den Besuch der Gottheit gleichsam unbereitet und unvollkommen." ¹⁾ In diesen Sätzen spiegelt sich ein Paganismus wieder, wie er in weiten Bereichen der Erziehung in Theorie und Praxis üblich ist.

Für eine Erziehung, die das natürliche und übernatürliche Sein des Menschen in seiner untrennbaren Ganzheit zur Grundlage nimmt, ist Christus "das allein gültige Vorbild aller Heiligkeit, das Gott für alle Menschen hingestellt hat." ²⁾ Er ist dies in einem unvergleichlich umfassenderen Sinn als es ein Mensch sein könnte; denn alle Ähnlichkeit zwischen Christus und dem Menschen entspricht der zwischen Schöpfer und Geschöpf. Wir gehen so weit zu sagen, daß der Mensch als Vorbild dem Menschen in dem Maße zur Erfüllung seines Seins verhelfen kann, als Christus im menschlichen Vorbild Gestalt gewonnen hat. Anders ausgedrückt: der entscheidende Dienst des Erziehers für das Kind ist es, selbst Christus nachzufolgen und das Kind ihm entgegenzuführen, damit er es hinziehe zum Vater.

Am Beispiel der Christusbildung wird am deutlichsten sichtbar, daß Nachfolge sich nicht schicksalhaft am Menschen vollzieht, sondern ein Folgen in Gehorsam und Freiheit bleibt. Die Begegnung mit dem menschlichen Vorbild ist immer Anruf, zu werden wie dieser Mensch, der auf dem Weg zum Ziel einen Schritt voraus ist. Im liebenden Sichöffnen zum ganzen Sein des Vorbildes empfängt der Nachfolgende ein Bild, das ihm hilft und ihn berät, wie er werden soll und wie er den Weg zum Zielfinden kann.

1) Spranger: Lebensformen, a.a.O., S. 340

2) Pius XI: Casti Connubii I, 2, 22, a.a.O., S. 17

Freiheit und Gehorsam, Widerspruch und Entsprechung, Selbststand und Hingabe, Demut und Liebe heißen die innerlich einander zugeordneten Gesetze, unter denen die Vorbildnachfolge steht. Im Vertrauen zum Vorbild, dessen Wesensgestalt der Vater ist, ist das Vertrauen zu sich selbst und in die Welt mitbegründet. In der Teilhabe am Sein des Vorbildes erfährt der junge Mensch die Möglichkeit gesamt menschlichen Wachsens und Reifens. Der Bezug des Menschen zu seinem Vorbild ist eine der tiefsten geheimnisvollen Quellen der Erziehung und Bildung.

Am reichsten strömt diese Quelle für den Menschen, wenn er mit seiner ganzen Existenz im Dialog mit Gott steht, das heißt, wenn er gehorsam und doch frei, demütig und doch sieghaft dem Gottessohne nachfolgt: "Wer mir dienen will, folge mir; denn wo Ich bin, soll auch mein Diener sein. Und wer mir dient, den wird mein Vater ehren". (Joh. 12, 26) - "Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolgt, wandelt nicht in Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben." (Joh. 8, 12).

SCHLUSSWORT

Mit Dankbarkeit möchten wir zum Abschluß sagen, daß uns die vorliegende Arbeit an zentrale Fragen der Pädagogik heranzuführte. Unser Wort konnte immer nur versuchen, die Wirklichkeit zu erfassen, da das Wirken des Vorbildes seinem Wesen nach im Geheimnis der Person gründet. In der freien Liebesbindung, die das Kind, der Jugendliche, überhaupt der Mensch zu seinem Vorbild eingeht, lernten wir eine der entscheidenden Voraussetzungen der Erziehung kennen. Ihre dialogische Struktur wurde uns immer deutlicher. Damit aber wuchs die Einsicht, daß sich der Mensch nicht entwickelt, sondern daß er *erzogen* wird.

Erziehung stellte sich uns als ein zutiefst *zielbestimmtes* Geschehen und Tun dar. Dem *Vorbild* kommt es zu, auf das *Urbild* als dem Seinsziel des Menschen zu verweisen, im Nachfolgenden die Sehnsucht danach zu erwecken und immer neu zu beleben. In der Teilnahme am Leben des Vorbildes, dessen Wesensgestalt der *Vater* ist, erschließt sich dem Nachfolgenden das Verstehen des eigenen Lebenssinnes. In Selbstbescheidung und Selbstvertrauen lernt er den *eigenen* Weg zum Ziel finden. Dieses Ziel des Menschen ist der dreipersonliche Gott. Durch Christus wurde er der Menschheit geoffenbart, durch die Kirche wird er ihr verkundet und sakramental wieder und wieder dem Einzelnen *eingebildet*.

Erziehung durch das Vorbild, ja Erziehung überhaupt erkannten wir als *Hilfe* von Person zu Person, auf daß im Menschen immer sichtbarer das Bild Gottes Gestalt gewinne. Wir können uns in diesem Zusammenhang kein dringenderes Anliegen vorstellen als die Erneuerung der antik-scholastischen Tugendlehre für die Pädagogik.

Wo die Wahrheit verblaßt, wächst die Lüge. Weil die Wahrheit von Gott als dem Ziel aller Erziehung gezeugt wurde, konnten in der jüngeren Vergangenheit so viele Erzieher zu Funktionären der Lüge und Menschenverachtung erniedrigt werden. Aus dem gleichen Grund lassen sich heute allzuvielen als Wegbereiter bloßen Daseinskampfes mißbrauchen. Erziehung ist aber als *Dienst am Menschen* nur in dem Maße gesichert als sie zugleich *Dienst an der Wahrheit* ist. Dieser Dienst an der Wahrheit bildet die Grundlage dafür, daß die kommenden Geschlechter in Freiheit erzogen werden. Der Wahrheit dienen heißt aber zuerst und zuletzt: sie in Demut anbeten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aristoteles: Politik, deutsch von Carl und Adolf Stahr, Stuttgart 1860.
Nicomachische Ethik, deutsch v. Eugen Rolphes, Leipzig 1933.
- Augustinus: Bekenntnisse, deutsch v. Joseph Bernhart, Frankfurt/Hamburg 1956.
- Barzel, Werner: Einordnung des Films, Zs. Stimmen der Zeit, Freiburg, August 1948.
- Becker, Hellmut: Kulturpolitik und Schule, Probleme der verwalteten Welt, Stuttgart 1956.
- Benedikt von Nursia: Die Ordensregel, hrsg. v. Weißenberger, Harburg o.J.
- Bochenski, Josef Maria: Die kommunistische Ideologie und die Würde, Freiheit und Gleichheit der Menschen im Sinne des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. 5. 1949, Bonn 1956.
- Bodamer, Joachim: Gesundheit und technische Welt, Stuttgart 1955.
- Bohne, Gerhard: Grundlagen der Erziehung, Hamburg 1951.
- Buber, Martin: Die Frage an den Einzelnen, Berlin 1936.
Urdistanz und Beziehung, Heidelberg 1951.
Reden über Erziehung, Heidelberg 1953.
- Carlyle, Thomas: Arbeiten und nicht verzweifeln, Auszüge aus seinen Werken, deutsch v. Maria Kühn und A. Kretzschmar, Düsseldorf-Leipzig o.J.
- Dempf, Alois: Theoretische Anthropologie, München 1950.
Christliche Philosophie, 2. Aufl., Bonn 1952.
- Dörfler, Peter: Die Anfänge der Heiligenverehrung nach den römischen Inschriften und Bildwerken, München 1913.
- Döring, Woldemar, O.: Das Lebenswerk Immanuel Kants, Hamburg 1947.

- Feichtner, Hans: Das Vorbild bei Kindern und Jugendlichen, unveröff. Diss. phil. Fakultät der Universität Wien 1930.
- Foerster, Friedrich Wilhelm: Jugendlehre, Berlin 1915.
- Frank, Anne: Das Tagebuch der Anne Frank, deutsch v. Anneliese v. Schütz, 8. Auflage, Frankfurt/Main 1957.
- Friedrich, Johann: Ideale der Kinder. Zs. für pädagogische Psychologie Bd. III, 1901.
- Gaudig, Hugo: Das Forderungsrecht der Schule gegenüber der Nation, Zs. f. pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik, 1/2, Leipzig 1928.
Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft, Leipzig und Berlin 1929.
- Gehlen, Arnold: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn 1950.
- Gilson-Böhner: Christliche Philosophie, Von ihren Anfängen bis Nikolaus von Cues, 31. Auflage, Paderborn 1954.
- Goddard, Henry Herbert: Die Ideale der Kinder, Zs. für experimen. Pädagogik V, Leipzig 1907.
- Göttler, Joseph: System der Pädagogik, 7. Aufl., München-Kempten 1947.
- Guardini, Romano: Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg o. J.
Das Wesen des Christentums, 4. Auflage, Würzburg 1953.
- Haase, Kurt: Das Wesen des Vorbilds und seine Bedeutung für die Erziehung, Viert. Jahrschr. f. Wiss. Pädagogik, Münster 1927.
- Hansen, Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, 3. Auflage, München 1952.
- Heidegger, Martin: Holzwege, Frankfurt/Main 1950.

- Hello, Ernest: Mensch und Mysterium, deutsche Ausgabe d. W. Reinermann, Graz-Salzburg-Wien 1949.
- Hengstenberg,
Hans-Eduard: Hat die Gemeinschaft ein Sein, das von dem der Glieder zu unterscheiden ist?, Zs. Philosophie Sociale Juridique et Politique Vol. IX, Brüssel 1953.
- Herwegen, Ildefons: Ecclesia orans 13, die Väterlesungen des Breviers, Freiburg 1925.
- Hierlmeier, Franz: Ein Kindheitserlebnis, das die spätere Entwicklung und Einstellung entscheidend beeinflusste, Zs. Schule und Psychologie, Jan. 1954, München.
- Hilker-Gerber: Heilige Quellen II, Paderborn 1935.
- Kafka, Franz: Die Verwandlung - In der Strafkolonie, Hamburg 1953.
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, 3. Auflage, Heidelberg 1882.
- Keilhacker, Martin: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg 1932.
- Keilhacker, Martin: Jugend und Spielfilm, Erlebnisweisen und Einflüsse, und Margarete: Stuttgart o.J.
- Kerschensteiner,
Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 8. Auflage, München-Düsseldorf 1953.
Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin 1926.
- Kesselring, Michael: Untersuchungen über Ideale im höheren Schulalter, Zs. für pädagogische Psychologie, 20. Jahrg. 1919.
- Kierkegaard, Sören: Furcht und Zittern, Dialektische Lyrik, Krefeld 1949.
- Koestler, Arthur: Ein Gott, der keiner war, Köln 1952.
- Kriek, Ernst: Menschenformung, Leipzig 1925.
- Lacroix, Jean: Hat die Familie versagt, deutsch v. W. Rüttenauer, Offenburg 1952.
- Leo XIII: Rerum novarum, Arbeiterrundschreiben v. 15.5.1891, deutsch v. Karl Lugmayer, 2. Auflage, Wien 1927.

- Lobsien, Marx: Kinderideale, Zs.f.pädagog. Psychologie und Pathologie V.Bd., Berlin 1903.
- Lochner, Rudolf: Erziehungswissenschaft im Abriß, 2.Aufl., Wolfenbüttel-Hannover 1947.
- Manser, Gallus: Das Wesen des Thomismus, 3. Auflage, Freiburg 1949.
- Marcel, Gabriel: Homo viator, Philosophie der Hoffnung, deutsch v. Wolfgang Rüttenauer, Düsseldorf 1949.
- Markus, Elias: Ideale jüdischer Kinder, Zs. f. pädagogische Psychologie, Bd. 18, 1917.
- Martin, Theresia: Geschichte einer Seele, Th. Martin erzählt ihr Leben, Trier 1953.
- Marx-Engels: Manifest der Kommunistischen Partei, ausgewählte Schriften in 2 Bd., Bd. I, Berlin 1953.
- Mausbach, Joseph: Die Ethik des Heiligen Augustinus, Freiburg 1929.
- Mayer, Heinrich: Kinderideale, eine experimentell-pädagogische Studie zur Religions- und Moralpädagogik, Kempten-München 1914.
- Michel, Ernst: Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, ihrer Krisenformen und Gestaltungsversuche, Frankfurt/Main 1947.
Rettung und Erneuerung des personalen Lebens, Frankfurt/Main 1951.
- Müller, Marcel: Untersuchungen über das Vorbild, Ein Beitrag zur Frage nach der allgemeinen Verantwortlichkeit für das Vorbild-Erleben der reiferen Jugend, Bern 1949.
- Nigg, Walter: Große Heilige, 3. Auflage, Zürich 1949.

- Oblinger, Hermann: Über die Zukunftsvorstellung des Volksschulkindes, ein Beitrag zur pädagogischen Tatsachenforschung, unveröff. Diss. der phil. Fakultät der Universität München, 1956.
- Ortega y Gasset, José: Der Aufstand der Massen, Stuttgart 1947.
- Pestalozzi, Heinrich: Wie Getrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Baden-Baden 1947.
- Petzelt, Alfred: Kindheit-Jugend-Reifezeit, Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung, 2. Auflage, Freiburg 1955.
- Philips, Gerard: Der Laie in der Kirche, Salzburg 1955.
- Pieper, Josef: Wahrheit der Dinge, Eine Untersuchung zur Anthropologie des Hochmittelalters, München 1947.
Über das christliche Menschenbild, 4. Auflage, München 1950.
Kleines Lesebuch von den Tugenden des menschlichen Herzens, München 1947.
- Pius XI: Divini Illius Magistri, Enzyklika über die christliche Erziehung der Jugend, v. 31.12.1929, 3. Auflage, München 1934.
Casti Connubii, Enzyklika über die Hoheit und Würde der reinen Ehe, v. 31.12.1930, 2. Aufl., Luzern 1952.
- Pius XII: Mediator Dei, Enzyklika über die heilige Liturgie, v. 20. Sept. 1947, Karlsruhe 1948.
Mystici Corporis, Enzyklika über die Kirche, v. 29. Juni 1943, Heidelberg 1946.
- Platon: Das Gastmahl, deutsch v. Bruno Snell.
Die Apologie des Sokrates, deutsch v. Matthias Claudius, sämtl. in: Sokrates im Gespräch, Hamburg-Wandsbeck 1953.

- Portmann, Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Hamburg 1956.
- Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, 2. Auflage, München-Basel 1950.
Psychologie der Persönlichkeit, München-Basel 1954.
- Reymert, Martin L.: Zur Frage nach den Idealen des Kindes, eine statistisch-pädagogische Untersuchung an norwegischen Volksschulkindern, Zs. für pädagogische Psychologie, 17. Jahrg. 1916.
Über die Persönlichkeitsideale im höheren Schulalter, ebda., 19. Jahrg. 1918.
- Rheinfelder, Hans: Das Wort "Persona", Beiheft 77 zur Zs. für Romanische Philologie, Halle 1928.
- Richter, Albert: Statistische Erhebung über die Ideale von Volksschulkindern, Zs. für pädagogische Psychologie, 13. Jahrg. 1912.
- Sailer, Johann Michael: Über Erziehung für Erzieher, 7. Auflage, Paderborn o. J.
- Saint-Exupéry, Antoine de: Bekenntnis einer Freundschaft, deutsch v. Josef Leitgeb, 2. Aufl., Düsseldorf 1952.
- Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 4. Auflage, Bern 1954.
Vom Umsturz der Werte, 4. Auflage, Bern 1955.
Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1930.
Die Formen des Wissens und die Bildung, in Philosophische Weltanschauung, Bern 1954.
Zur Phänomenologie und Theorie der Sympatiegefühle und von Liebe und Haß, Halle 1913.

- Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Dortmund 1953.
Die Soziologie in der Praxis, in: Deutscher Geist zwischen gestern und morgen, Stuttgart, 1954.
- Schmeing, Karl: Ideal und Gegenideal, eine Untersuchung zur Polarität der jugendlichen Entwicklung, Beiheft 70 zur Zs. für angewandte Psychologie und Charakterkunde, Leipzig 1935.
- Schneider, Friedrich: Katholische Familienerziehung, 5. Auflage, Freiburg 1951.
- Schneider, Reinhold: Fausts Rettung, Baden-Baden 1946.
Pascal, Frankfurt/Hamburg 1954.
- Spieler, Josef: Die Erziehungsmittel, Olten 1944.
- Spranger, Eduard: Lebensformen, 8. Auflage, Tübingen 1950.
Kultur und Erziehung, 2. Auflage, Leipz. 1923.
Psychologie des Jugendalters, 20. Auflage, Heidelberg 1949.

Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttg. 1952.
Pädagogische Perspektiven, Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, Heidelberg 1951.
- Stein, Edith: Endliches und Ewiges Sein, Versuch eines Aufstieges zum Sinn des Seins, Freiburg 1950.
Kreuzeswissenschaft, Studie über Johannes a Cruce, Freiburg 1950.
- Steinbüchel, Theodor: Religion und Moral im Lichte personaler christlicher Existenz, Frankfurt/Main 1951.
Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre I und II, Düsseldorf 1938.
- Stern, Carola: Die Familie in der Sowjetzone, SBZ-Archiv, Bonn 1955.

- Stern, William: Über die Entwicklung der Idealbildung in der reifenden Jugend, Zs. für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1/2, Leipzig 1923.
Psychologie der frühen Kindheit und Psychoanalyse, Zs. für pädagog. Psychologie und experim. Pädagogik, Heft 9/10, Leipzig 1923.
- Stifter, Adalbert: Der Nachsommer, München 1953.
Witiko, München 1949.
- Stippel, Fritz: Erziehung im Umbruch der Sozialstruktur, in Erzieher und Schule, Schriftenreihe der Ackermannsgemeinde, München 1956.
Die Zerstörung der Person, Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik, Donauwörth 1957.
- Thomas von Aquin: Summa Theologica, Die deutsche Thomasausgabe, München-Heidelberg; 7. Bd., 1941 (Frage 90-102), 20. Bd. 1943 (Frage 101-122), 23. Bd. 1954 (Frage 171-182).
- Thomas von Kempen: Wegweisung zu geistlichem Leben, ein Buch von der Nachfolge Christi, deutsch v. Franz Irmer, Berlin o.J.
- Thielicke, Helmut: Theologische Ethik I, Tübingen 1951.
- Trunz, Erich: Anmerkungen zu Goethes Faust, Faustausgabe, Darmstadt 1951.
- Tumlirz, Otto: Anthropologische Psychologie, 2. Aufl., München-Basel 1955.
- Vetter, August: Natur und Person, Stuttgart 1949.
- Viollet, Jean: Vom Wesen und Geheimnis der Familie, zehn Untersuchungen, deutsch v. H. u. W. Furreg, Salzburg o.J.
- Volkmann, Edith: Über die Formkraft des Vorbildes für die Charakterprägung in der Reifezeit, Würzburg 1937.

- Walter, Eugen: Das Ende der Ideale, Zs. Katechetische Blätter, 76. Jahrg., München 1951.
- Weigl, Franz: Erhebungen über Ideale der Kinder und ihre Stellung zu den Schulfächern, Pharus IV., 2. Hbd. Paderborn-Würzburg 1913.
- Weil, Simone: Die Einwurzelung, München 1956.
- Wenzl, Aloys: Philosophie der Freiheit, Ethik II, München 1949.
- Wetter, Gustav: Der dialektische Materialismus, 3. Auflage, Freiburg 1956.
- Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre, 4. Auflage, Braunschweig 1909.
- Wimmer, Hermann: Sozialpädagogen, München 1948.

Sonstige Literatur:

- Ernid Institut für Meinungsforschung: Jugend zwischen 15 und 24, zweite Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, Bielefeld 1955.
- Gewerkschaftsjugend: Leitsätze für die gewerkschaftliche Jugendarbeit, Essen o.J.
- "Jugend und Film", Zs., April 1954, München.
- "Die neue Filmpost", Zs., Nr. 27/IV. Jahrg., München 1956.
- KNA Schulkorrespondenz, Bonn-München 1955-1956.
- "Münchner Merkur", Tageszeitung, Artikel: "Früchtchen, die nicht im Paradiese reifen", 15./16.9.1956.

L E B E N S L A U F

Am 24. August 1925 wurde ich in Troppau geboren. In meiner Heimatgemeinde Klein-Herrlitz besuchte ich die Volksschule, anschließend das Realgymnasium in Freudenthal, an dem ich 1944 den Reifevermerk anerkannt erhielt. Nach Kriegsteilnahme und Gefangenschaft nahm ich an einem Abiturientenlehrgang an der Lehrerbildungsanstalt Straubing teil, der 1948 mit der Prüfung für den Volksschuldienst abschloß. In der Folgezeit war ich als Volksschullehrer in Bogen, Straubing und München tätig. In Straubing legte ich 1952 die 2. Lehramtsprüfung ab. Unterbrochen wurde mein Dienst als Lehrer durch ein 3-trimestriges Studium in den U.S.A. 1950/51, sowie durch meine Tätigkeit als Ausbildungslehrer und Heimerzieher am Institut für Lehrerbildung in Straubing.

Im Jahr 1953/54 studierte ich an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in Regensburg, um mich endlich im Sommer 1954 an der Universität München zu immatrikulieren. Als Hauptfach wählte ich Pädagogik, als Nebenfächer Philosophie und Geschichte. Meine akademischen Lehrer waren vor allem die Herren Universitätsprofessoren Dr. Keilhacker, Dr. Stippel, Dr. Dempf, Dr. Dehu, Dr. Schnabel und Dr. Gollwitzer. Die Seminarübungen machte ich bei den Professoren Dr. Keilhacker, Dr. Stippel, Dr. Dempf und Dr. Schnabel.

Angeregt und geleitet durch Herrn Prof. Dr. Stippel bearbeitete ich das Dissertationsthema: "Das erzieherische Vorbild" und legte die Arbeit am 10. April 1957 der Philosophischen Fakultät der Universität München vor. Die mündliche Prüfung fand am 30. Juli 1957 statt.

München, 1. Mai 1958

Johannes H a m p e l

